



Universidade de Aveiro
2018

Departamento de Educação e
Psicologia

SANDRINE

MARQUES COSTA

**A promoção da educação intercultural em aula de
inglês no 1.º CEB: o encontro com o Outro.**



Universidade de Aveiro
2018

Departamento de Educação e
Psicologia

**SANDRINE
MARQUES COSTA A promoção da educação intercultural em aula de
inglês no 1.º CEB: o encontro com o Outro**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha família.

o júri

presidente

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade

Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro

Doutora Susana Maria de Almeida Pinto

Professora Bolseira de Pós-Doutoramento da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Raquel São Marcos Gomes Simões

Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Em primeiro lugar, queria agradecer à minha família pela paciência, pela compreensão nos momentos de ausência e por me permitir ingressar, mais uma vez, nesta nova aventura, enriquecedora a todos os níveis.

À Doutora Ana Raquel Simões pela disponibilidade, pelas orientações, pelas aprendizagens proporcionadas e também pelas palavras de incentivo e de encorajamento que me recomfortaram e me deram força ao longo de todo este percurso formativo.

À Doutora Sónia Deus pela partilha de conhecimentos, pela inspiração e motivação. À professora cooperante excepcional que foi ao longo deste percurso, que conseguiu sempre encontrar um lugar para mim dentro da sua agenda superlotada e correria diária. O meu enorme agradecimento, do fundo do coração, pelas orientações sábias, indagações, precisas e norteadores que suscitaram em mim a vontade de querer crescer enquanto professora e saber cada vez mais e, claro, pela paciência inesgotável.

À comunidade escolar e ao Agrupamento de escolas que me acolheram e me deram a oportunidade de desenvolver o meu projeto, levando-o a bom porto.

À turma de 4.º ano, que me acompanhou nesta viagem pelo mundo, revelando um comportamento exemplar, carinho, entusiasmo e abertura de espírito, uma curiosidade e vontade constante de conhecer o Outro e de aprender sempre mais.

À professora titular generalista pela disponibilidade, pelos ensinamentos, pela colaboração e sem a qual a concretização do nosso projeto eTwinning bilíngue não teria sido possível.

Às minhas colegas de mestrado pela simpatia e pela partilha de conhecimentos e experiências.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste projeto de investigação-ação, um grande OBRIGADA!

palavras-chave

competência comunicativa intercultural, o encontro com o Outro, diálogo intercultural

resumo

O presente relatório pretende apresentar um projeto de investigação-ação, realizado numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujos objetivos basilares de investigação são compreender como podem atividades de educação intercultural nos primeiros anos de escolaridade contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e compreender que conhecimentos, atitudes e capacidades os alunos desenvolvem a partir de projetos de interação com o Outro, em aula de inglês no 1.º CEB.

Para atingir estes objetivos, propusemo-nos desenvolver a educação intercultural, tendo em conta as seguintes três dimensões: conhecimentos, atitudes e capacidades; através da realização de atividades adequadas a este nível de ensino e da implementação de um projeto eTwinning.

O projeto eTwinning, intitulado *Let's get to know each other*, contou com a participação de uma turma da Turquia, uma turma da Itália e uma turma da Guadalupe, envolvendo um universo total de oitenta e dois alunos, com idades compreendidas entre nove e onze anos de idade. Este projeto teve como intuito promover a interação entre crianças de diferentes nacionalidades, desenvolvendo um espírito de partilha, bem como a alteridade.

A análise dos dados, recolhidos mediante o uso de instrumentos, como a videogravação das sessões, um inquérito por questionário, uma entrevista e inquéritos de avaliação, permitiu-nos concluir que a promoção da abordagem intercultural em aula de inglês no 1.º Ciclo de Ensino Básico desenvolve nos/as alunos/as um espírito de abertura ao Outro e à sua cultura, bem como o desejo de conhecer e interagir com o Outro. Concluímos, também, que o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural nos primeiros anos de escolaridade semeia as bases de uma sociedade mais recetiva e equitativa, consciente de que se enriquece pela inclusão da diversidade.

keywords

Intercultural communicative competence, encounter with the Other, intercultural dialogue

abstract

This report is based on an action-research project, carried out on a group of children in 4th grade of Primary Education, in the English class, aiming: to understand how education activities for intercultural education in the first years of schooling contribute to the development of the intercultural communicative competence (ICC) and to understand what knowledge, attitudes and abilities the students develop from projects of interaction with the Other.

In order to achieve these objectives, we have developed the intercultural education, by considering the following three dimensions: knowledge, attitudes and capacities, through activities appropriated to this level of education and the implementation of an eTwinning project.

In the eTwinning project, entitled "Let's get to know each other", participated classes from Turkey, Italy and Guadeloupe, involving a total universe of eighty-two students, aged nine to eleven. This project aimed to promote the interaction between children of different nationalities, developing a spirit of sharing, as well as alterity.

The data analysis, collected through the use of instruments such as video recording, a questionnaire, an interview and assessment questionnaires, allowed us to conclude that the intercultural approach in the English class of Primary Education develops openness and respect to others and their culture, as well as the desire to know and interact with the Other. We also conclude that the development of intercultural communicative competence in the first years of schooling builds the foundations of a more receptive and equitable society, aware that it is enriched by the inclusion of diversity.

Índice

Índice de Quadros	15
Índice de Figuras	15
Índice de tabelas.....	16
Lista de abreviações.....	16
Regras de transcrição	17
Introdução	11
Capítulo 1– Da abordagem intercultural ao conhecimento do Outro.....	15
1.1. A educação intercultural: princípios e objetivos	16
1.2. Da competência de comunicação à competência comunicativa intercultural	19
1.3. A educação intercultural nas políticas educativas internacionais, europeias e nacionais.....	28
1.4. A abordagem intercultural em aula de língua estrangeira do 1.º CEB.....	46
1.5. As potencialidades da plataforma eTwinning para o conhecimento do Outro	50
Síntese	58
Capítulo 2 – Metodologia: os caminhos delineados e o contexto de intervenção	62
2.1. Metodologia de investigação	63
2.2. Contexto educativo.....	67
2.2.1. A escola	70
2.2.2. Caracterização do contexto-turma	70
2.2.3. Caracterização do microcontexto aula.....	74
2.3. A biografia linguística e cultural	76
2.3.1. Experiência de vida dos participantes.....	78
2.3.2. Conhecimentos sobre diversidade no mundo	79
2.3.3. Abertura de espírito para o encontro com o Outro	79
Síntese.....	80
Capítulo 3 – O projeto de intervenção “o Encontro com o Outro”	83
3.1. Enquadramento curricular do projeto de intervenção	83
3.2. Fases do projeto de intervenção	86
3.3. Descrição das sessões.....	90

3.3. Metodologia de análise dos dados.....	95
3.3.1. Essência do <i>corpus</i> e escolhas de análise.....	97
3.3.2 Delimitação de categorias e subcategorias de análise.....	101
Síntese.....	107
Capítulo 4 – Os caminhos percorridos: interpretação dos dados	109
4.1. Conhecimentos.....	109
4.1.1. Conhecimentos sobre o mundo	109
4.1.2. Conhecimentos sobre o Outro	117
4.1.3. Conhecimentos sobre as línguas.....	119
4.2. Atitudes.....	122
4.2.1. Curiosidade e abertura ao Outro, ao mundo e às línguas.....	123
4.2.2. Níveis de envolvimento no projeto eTwinning	128
4.3. Capacidades.....	132
4.3.1. Identificação de línguas pela mobilização de estratégias de transparência	133
4.3.2. Interação em situação de contacto intercultural	136
Conclusões da análise dos resultados	141
Reflexão final	148
Bibliografia	156
Anexo 1 – Biografia linguística e cultural – Inquérito por questionário.....	169
Anexo 2 – Compilações dos dados da biografia linguística e cultural	170
Anexo 3. Dados sob a forma de gráficos sobre o percurso/experiência de vida dos/as alunos/as.....	176
Anexo 4: Dados sob a forma de gráficos e tabelas sobre o conhecimento dos/as alunos/as acerca das diversidades no mundo	179
Anexo 5: Dados sob a forma de gráficos e tabelas sobre a abertura de espírito dos/as alunos/as para o encontro com o Outro.....	181
Anexo 6: Modelo de grelha de observação de aulas	183
Anexo 7: Planificação da 1 ^a sessão.....	185
Anexo 8: Planificação da 2 ^a sessão.....	189
Anexo 9: Planificação da 3 ^a sessão.....	196
Anexo 10: Planificação da 4 ^a sessão	200
Anexo 11: Planificação da 5 ^a sessão	207
Anexo 12: Planificação da 6. ^a sessão	216
Anexo 13: Planificação da 7. ^a sessão	230

Anexo 14: Planificação da 8. ^a sessão	241
Anexo 15: Planificação da 9. ^a sessão	245
Anexo 16: Desenhos e mensagens de Natal enviados pela Turquia	250

Índice de Quadros

Quadro 1 - A competência de comunicação (Andrade & Araújo e Sá, 1992)	20
Quadro 2 - A investigação-ação, adaptado de Castro (2012)	65
Quadro 3 - Metas curriculares do 4.º ano – Inglês 1.º CEB	84
Quadro 4 - Fases do desenvolvimento do projeto de intervenção	86
Quadro 5 - Sessões e objetivos gerais do projeto de intervenção.....	90
Quadro 6 - Instrumentos / métodos de recolha de dados e dados recolhidos	97

Índice de Figuras

Figura 1– Componentes basilares da competência comunicativa intercultural (Warth, 2013)	22
Figura 2 – Modelo de competência comunicativa intercultural (Byram, 1997, p. 74) 23	
Figura 3 - Os cinco saberes da competência intercultural (Byram, 1997, p. 34)	24
Figura 4 - Metáfora do iceberg e CCI segundo Bastos (2014, p. 90)	25
Figura 5 – Esquema descritivo da estrutura do CEFR (Council of Europe, 2018, p. 30).	33
Figura 6 – Esquema da Competência Plurilingue e Pluricultural (Council of Europe, 2018, p. 157)......	34
Figura 7 – Esquema conceptual de competência (Gomes, et al., 2017)	44
Figura 8 – Mapa dos países inscritos no eTwinning.....	52
Figura 9 - Twinspace do projeto elaborado.....	54
Figura 10 - Planta da sala de aulas.....	75
Figura 11 - Materiais utilizados para a contextualização da biografia linguística e cultural.....	77
Figura 12 - Projeto eTwinning “Let’s get to know each other”	88
Figura 13 - Alguns exemplos de picturebooks criados pelos/as alunos/as.....	89
Figura 14 - Fotografias de apresentação das turmas.....	89
Figura 15 - Categorias e subcategorias de análise	103
Figura 16 – Atividade no mapa-mundo (sessão 2 e 4).....	110

Figura 17 - Atividade no mapa-mundo (sessão 7).....	110
Figura 18 - Quis "Halloween around the world"	113
Figura 19 – desenhos sobre o Dia dos Mortos no mundo	113
Figura 20 - Fotografia do passaporte de uma aluna.....	123
Figura 21 - Slide de apresentação do PowerPoint sobre as festividades no mundo..	125
Figura 22 - Desenhos e mensagens de Natal enviados pelas crianças da Turquia.....	130
Figura 23 - Sessão skype entre a nossa turma e a turma da Itália.....	131
Figura 24 - Jogo sobre as partes do corpo plurilingue	136
Figura 25 - Decorações da festa de Halloween around the world	137
Figura 26 - Minilivros realizados pelos/as alunos/as	139
Figura 27 - Exemplo de minilivros realizados pelos/as nossos/as parceiros/as eTwining.....	139

Índice de tabelas

Tabela 1 - Evolução do eTwining de 2005 a 2016 (Zygierewicz, 2016).....	55
Tabela 2 - Compilação dos dados sobre o Outro recolhidos na entrevista	118
Tabela 3 - Respostas dos/as alunos/as à pergunta "o que lhe dirias?" da entrevista final	126
Tabela 4 - Respostas dos/as alunos/as à pergunta "gostarias de visitar o lugar e o país onde vive? Porquê?" da entrevista final.....	127

Lista de abreviações

CEB – Ciclo do Ensino Básico
UA – Universidade de Aveiro
SEI - Seminário em Ensino do Inglês
PEI – Prática de Ensino do Inglês
DLC – Diversidade Linguística e Cultural
EI – Educação Intercultural
CCI – Comunicação Comunicativa Intercultural
AI – Abordagem Intercultural
LE – Língua Estrangeira
UE - União Europeia
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CI - Competência Intercultural

CC – Competência Comunicativa

Regras de transcrição

T	Teacher – Professora estagiária que leciona a aula
PC	Professora cooperante
Sts	Students – Várias crianças que falam ao mesmo tempo
S1 (a S17)	Student – Um determinado a aluno a falar + respetivo número de identificação
P.Sts	Portuguese Students
I.Sts	Italian students
IT	Italian student
PG	Professora generalista
/	Pausa breve (< 2 segundos)
//	Pausa longa (> 2 segundos)
↗	Entoação ascendente/pergunta
(...)	Texto não transcrito

Introdução

We have inherited a big house, a great "world house" in which we have to live together - black and white, Easterners and Westerners, Gentiles and Jews, Catholics and Protestants, Moslem and Hindu, a family unduly separated in ideas, culture, and interests who, because we can never again live without each other, must learn, somehow, in this one big world, to live with each other (King, 1964, p. 7).

O presente relatório de estágio enquadra-se no percurso de formação do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), promovido pelo Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA), no âmbito das Unidades Curriculares de *Seminário em Ensino do Inglês* (SEI) e de *Prática de Ensino do Inglês* (PEI), desenvolvidas em estreita articulação. O estágio curricular decorreu no terceiro semestre do mestrado, num agrupamento de escolas pertencente ao distrito de Santarém e proporcionou o desenvolvimento de um projeto de intervenção didática, dinamizado numa turma de 4.º ano, no contexto da disciplina curricular de Inglês.

Iniciamos este relatório final citando Martin Luther King, que, com as suas palavras, descreve o mosaico cultural, linguístico e religioso das sociedades hodiernas, salientando concomitantemente a necessidade de aprendermos a convivermos harmoniosamente neste mundo plural. Sendo a escola um espelho que reflete a pluralidade das sociedades, é necessário criar uma educação libertadora (Perrenoud, 1996), capaz de valorizar a heterogeneidade cultural e linguística da comunidade e da sociedade global, considerando-a um fator de crescimento.

De facto, as migrações das populações e a globalização contribuíram para a diversidade linguística e cultural (DLC) das sociedades, o que se reflete necessariamente na comunidade escolar. Tendo a escola um papel fundamental na construção da identidade individual, torna-se premente que os currículos incluam, de forma trans e interdisciplinar, a educação para a diversidade linguística e cultural, de forma a preparar os alunos para a convivência pacífica e inclusiva com o Outro. Com efeito, “sobre a educação recai a responsabilidade de acolher toda esta diversidade e de preparar os alunos para viver com o Outro de forma harmoniosa e salutar” (Sá & Andrade, 2009, p. 1).

A escola é, portanto, um microcosmo da sociedade que conjuntamente com a família constituem os pilares da formação do indivíduo, pois é com elas e nelas que a criança vai crescendo e construindo a sua individualidade. Para Rego (2003), a família

e a escola têm funções complementares, uma vez que ambas “compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão” (p. 2). Sendo assim, é impreterível pensar na formação integral da criança e torná-la uma cidadã do mundo, preparando-a para interagir eficientemente em contextos linguística, religiosa e culturalmente diversificados.

Cabe à escola formar o/a aluno/a para que seja capaz de desenvolver uma atitude positiva perante a diversidade, que pode ser conseguida pela educação intercultural (EI), uma vez que “the characteristics of intercultural education will serve to extinguish ethnocentricity by overcoming stereotypes, prejudices and the feelings of anxiety towards cultural otherness” (Scheu, 1997, p. 249). De facto, a cultura pode ser dicotómica uma vez que pode aproximar-nos como afastar-nos, pois a cisão cultural entre civilizações e/ou pessoas pode originar conflitos ou desentendimentos (Huntington, 1999). A EI tem como princípios nucleares a valorização, o reconhecimento e a aceitação da diversidade linguística e cultural, concebendo o diálogo intercultural como forma de dissuadir uma perspectiva etnocêntrica e de contrariar sentimentos de rejeição das diferenças culturais (Abdallah Pretceille, 2011, Byram, 2008, Candelier, 2012). É, portanto, uma educação pela e para a diversidade que vai ao encontro dos quatro princípios de uma educação de qualidade, definidos no Relatório da Comissão Mundial sobre Educação para o Século XXI: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto (Kutukdjian & Corbett, 2009).

Entendendo que a Escola e, mais especificamente, o/a professor/a de língua estrangeira têm o dever de estreitar os laços entre todos os seres humanos, este projeto de EI alicerça-se na conceção da aula como espaço de reflexão e de acolhimento da diversidade linguística, religiosa e cultural. É neste sentido que Boaventura (2009) e Morin (1999) defendem que a escola deve ter como prioridades estimular o pensamento crítico e educar para interagir e para aprender com o Outro, propiciando um sentimento de pertença a uma comunidade planetária e incentivando o convívio harmonioso entre todos, tanto numa escala local como global.

Assim sendo, o presente projeto pretendeu educar os/as alunos/as para a DLC e ambicionou desenvolver sentimentos de empatia para com o Outro, através da participação num projeto eTwinning, que envolveu, para além dos/as nossos/as alunos/as, crianças da Turquia, Itália e Guadalupe. Uma das atividade nucleares no nosso projeto consistiu em trocar minilivros bilingues sobre si mesmo com as crianças

envolvidas no projeto, para se conhecerem umas às Outras, promovendo um sentimento de abertura e de empatia mútuos. Neste sentido, o relatório, intitulado “A promoção da educação intercultural em aula de Inglês no 1.º CEB: *o encontro com o Outro*”, pretende responder às seguintes questões de investigação:

- De que forma atividades de educação para a diversidade linguística, religiosa e cultural nos primeiros anos de escolaridade podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI)?
- Que conhecimentos, capacidades e atitudes desenvolvem os/as alunos/as a partir de atividades/projetos de educação intercultural em aula de inglês no 1.º CEB?

Este projeto tenciona aproximar o Eu ao Outro através do reconhecimento da diversidade e equidade linguística, religiosa e cultural, de forma a preparar as crianças para viver numa sociedade global e plural e educá-las para a cidadania democrática. Tendo em conta este propósito, são nossos objetivos de investigação:

- Compreender como podem atividades de educação para a diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade contribuir para o desenvolvimento da CCI.
- Identificar que conhecimentos, capacidades e atitudes os/as alunos/as desenvolvem a partir de atividades/projetos de educação intercultural em aula de inglês no 1.º CEB.

Cientes da importância do papel do/a professor/a para preparar os/as alunos/as enquanto cidadãos/ãs capazes de (inter)agir no seio de uma sociedade multicultural, refletimos sobre a necessidade de, nas nossas aulas, desenvolvermos uma educação intercultural, que propiciasse momentos enriquecedores de partilha de conhecimentos. Sabemos que a colaboração entre docentes e discentes proporciona momentos únicos de crescimento pessoal e profissional e, no ano anterior a este relatório, no âmbito da disciplina de *Iniciação a Prática de Ensino de Inglês*, colaborámos com a professora titular de inglês, que estava a desenvolver um projeto eTwinning com a turma, onde lecionámos duas aulas. O conhecimento deste projeto levou-nos a refletir sobre as suas potencialidades em aula de língua estrangeira (LE), bem como no desenvolvimento da CCI. Percebemos, ainda, as virtudes deste intercâmbio para motivar os/as nossos alunos/as para interagir com o Outro e desenvolver atitudes de respeito e de aceitação mútuos. Embora não conhecêssemos aprofundadamente as características dos projetos eTwinning, quisemos agarrar o

desafio, com o intuito de criar um contexto real para o uso da LE no contacto com o Outro, de modo a proporcionar experiências estimulantes aos/ às discentes, preparando-os para a vida em sociedade e para a convivência intercultural.

Depois de apresentar a fundamentação da temática do projeto, as questões e objetivos de investigação, passamos a explicar a estruturação do presente relatório.

O capítulo 1, “Da abordagem intercultural ao conhecimento do Outro”, é dedicado ao enquadramento teórico e irá debruçar-se sobre os seguintes pontos: a EI – princípios e objetivos; as políticas educativas internacionais, europeias e nacionais; a educação intercultural (EI) nos primeiros anos de escolaridade e em aula de língua estrangeira; a plataforma eTwining e os seus contributos para a EI.

No capítulo 2, “Metodologia: os caminhos delineados e o contexto de intervenção”, iremos descrever a metodologia desenvolvida no projeto e o contexto educativo, isto é, o macrocontexto escola e o microcontexto aula, apresentando também os resultados da biografia linguística implementada na primeira sessão do projeto.

No capítulo 3, “O projeto de intervenção: *“Let’s get to know each other”*”, iremos proceder à descrição deste projeto, referindo o enquadramento curricular do mesmo, as suas diferentes fases e sessões, a metodologia privilegiada para a recolha, tratamento e análise dos dados e, por fim, as categorias e subcategorias de análise.

No capítulo 4, “Os caminhos percorridos: interpretação dos dados”, iremos dedicar-nos à discussão dos resultados, de acordo com as categorias e subcategorias delimitadas anteriormente. Para concluir, e tendo em conta os objetivos inicialmente traçados, iremos retirar conclusões dos dados analisados e ilações do projeto desenvolvido, referindo aspetos a aperfeiçoar e os contributos da EI no ensino do Inglês no 1.º CEB, para desenvolver a CCI nos/as alunos/as e despertar-lhes o desejo de conhecer e interagir com o Outro de forma salutar. Iremos também referir limitações do nosso estudo e apontar sugestões para futuras investigações desta natureza.

Por fim, realizaremos uma reflexão final, aludindo ao nosso crescimento pessoal e profissional ao longo do percurso formativo.

Capítulo 1– Da abordagem intercultural ao conhecimento do Outro

Os princípios interculturais baseiam-se na abertura face aos outros, no respeito activo face às diferenças, na compreensão mútua, na tolerância activa, no reconhecimento das culturas presentes, na promoção da igualdade de oportunidades, na luta contra a discriminação. A comunicação entre diferentes identidades culturais pode parecer paradoxal, na medida em que exige, ao mesmo tempo, o reconhecimento do outro quer enquanto igual quer enquanto diferente (Conselho da Europa & Comissão Europeia, 2001, p. 33).

Estamos a assistir, nos tempos que correm, a profundas transformações sociais decorrentes dos fenómenos da globalização e da mobilidade global. A cooperação político-estratégica e económica, bem como a abertura das fronteiras entre os diferentes Estados-Membros europeus possibilitou a livre circulação de seus habitantes e bens (Acordo de Shengen, assinado em 1985), o que derivou na crescente coexistência e convivência de pessoas de diferentes identidades linguísticas, culturais e religiosas. Face às mutações do tecido social, que se torna cada vez mais heterogéneo, tornou-se necessário implementar políticas educacionais em prol da pluralidade e dos direitos humanos (Byram, 2008).

A educação deve ter em conta princípios interculturais de abertura ao Outro, equidade, valorização da diferença, como enunciado pelo Conselho da Europa & Comissão Europeia, em epígrafe, sendo, portanto, primordial desenvolver uma escola para todos, possível através de uma EI. Mas o que é a EI? Como motivar a criança para conhecer o Outro? São estas as perguntas às quais iremos tentar responder neste primeiro capítulo, mostrando os contributos da EI para a formação de futuros cidadãos capazes de incluir o Outro. Para tal, numa primeira parte, iremos debruçar-nos sobre a EI, apresentando os seus princípios e objetivos e esclarecendo o conceito de CCI. Depois disso, iremos focar as políticas educacionais internacionais, europeias e nacionais. A seguir, referir-nos-emos às potencialidades da EI no ensino de uma LE no 1.º CEB. Por fim, iremos abordar os contributos da plataforma eTwinning para o desenvolvimento da EI e o conhecimento do Outro.

1.1. A educação intercultural: princípios e objetivos

Um mosaico é uma arte milenar que consiste na junção de pequenas peças em pedra, de diferentes cores que no final formam um desenho. A originalidade desta arte deriva da diversidade de cores que se conjugam num todo. Na mesma medida, as nossas sociedades são como um mosaico composto por muitos modos de vida, modos de pensar e comunicar, ou seja, muitas identidades. Com efeito, dentro de um mesmo país convivem pessoas com características heterogéneas, com diferentes origens, histórias de vida, culturas, religiões e, possivelmente, línguas, que se entrecruzam por várias razões. Por um lado, os avanços tecnológicos contribuíram para a diversificação e a eficiência dos meios de transportes, que facilitam a mobilidade de bens e pessoas e, por outro lado, a circulação de informação em rede veio propiciar formas de contacto entre os povos do mundo de forma exponencial. Essa mobilidade física e virtual das pessoas aumentou, de forma considerável, as probabilidades de interação intercultural.

A escola educa e prepara para a vida, e tem, por isso, que formar alunos/as autónomos que se consigam mover-se dentro destas múltiplas realidades. Ela representa um microcosmo da sociedade e da sua diversidade, daí a necessidade de promover um diálogo intercultural, num processo que inclui uma troca de opiniões aberta e respeitosa da individualidade de cada um, tendo por base a compreensão mútua e o respeito (Council of Europe, 2008). Com o intuito de promover este diálogo intercultural e a coesão social, que lhe é intrínseca, é necessário semear as bases de uma EI, o mais cedo possível.

Do ponto de vista etimológico, a palavra intercultural é constituída pelo prefixo “inter” e pelo adjetivo “cultural”, e simboliza, de um modo lato, uma relação recíproca entre culturas. A este respeito, Rey-von Allmen (2011) refere:

Thus, intercultural, by giving value to the prefix “inter,” implies interdependence, interaction and exchange. In addition, speaking of culture implies recognition of values, life styles and symbolic representations that individuals and groups refer to in their relationships to others and in their understanding of the world. The term “intercultural” includes the range of interaction happening within a culture as well as between cultures, and this within their changing dimensions in time and space (p. 34).

A EI situa-se na encruzilhada das ciências humanas e das ciências sociais, cuja base é de natureza interdisciplinar, combinando conceitos pedagógicos com os

filosóficos, psicológicos, políticos, sociológicos e antropológicos. A EI visa desenvolver nos/as alunos/as uma compreensão profunda e o respeito pela DLC, a capacidade de gerir contactos culturais, atuar em contextos culturalmente diversos, bem como promover a confiança e o diálogo intercultural, a igualdade humana, a solidariedade e a cooperação (Bleszynska, 2008).

A natureza da EI é complexa, uma vez que acolhe simultaneamente o universalismo e o pluralismo cultural. De facto, o que se pretende com a EI é enfatizar a universalidade dos direitos humanos, mantendo as diferenças culturais (UNESCO, 2006). A EI promove uma visão do mundo em que a diferença já não é vista como algo de estranho, mas sim considerada como a normalidade e onde a aceitação do Outro é a norma, promovendo, desta forma, as bases de uma escola inclusiva.

O objetivo global da EI é o de “favoriser et de renforcer les bases des relations mutuelles entre les différentes sociétés, mais aussi entre les groupes culturels majoritaires et minoritaires” (Conseil de l'Europe, 2004, p. 45). Significa que a EI tem de intervir ao nível da sociedade em geral e, para tal, é necessário:

- Assegurar-se que a diversidade esteja enraizada na igualdade, e que não seja uma justificação à marginalização;
- Esforçar-se por reconhecer as diversas identidades culturais e promover o respeito pelas minorias;
- Resolver os interesses conflituais de forma pacífica (ibidem).

Com base na UNESCO (Delors J. , 2010) considera-se que a EI tem como principais objetivos, “os quatro pilares da educação” identificados pela Comissão Internacional para a Educação do Séc. XXI, isto é:

1. **“Aprender a saber”** – fornecendo as ferramentas cognitivas necessárias para uma melhor compreensão do mundo e das suas complexidades e proporcionando uma base apropriada e adequada para a aprendizagem futura;
2. **“Aprender a fazer”** – dotando os aprendentes de competências que lhe permitirão trabalhar em equipa, lidar com situações diversas e encontrar um lugar na sociedade;
3. **“Aprender a viver juntos”** – propiciando competências sociais e analíticas que lhe permitirão compreender os Outros, valorizando a interdependência, num espírito de respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão

mútua, pela paz e a diversidade cultural. Os aprendentes adquirem conhecimentos, competências e valores que contribuem para o desenvolvimento de um espírito de solidariedade e de cooperação entre os diferentes indivíduos e grupos da sociedade.

4. **“Aprender a ser”** – expondo os indivíduos aos valores implícitos nos direitos humanos, nos princípios democráticos, na compreensão intercultural e no respeito pela paz em todos os níveis da sociedade, assim como as relações humanas, de forma a permitir os indivíduos e as sociedades de viverem juntos harmonioso e pacificamente. Estes valores reforçam o sentido de identidade e o significado pessoal para o/a aluno/a, beneficiando as suas capacidades cognitivas.

A EI tem como objetivo desenvolver a personalidade do/a aluno/a numa perspetiva holística. Deve, portanto, realizar-se um trabalho sobre a identidade (o Eu) sobre a alteridade (o Outro) e sobre a relação do Eu com o Outro. Através do desenvolvimento de um trabalho nestes três eixos, pretendemos que o/a aluno/a se desenvolva enquanto cidadão/ã intercultural, autoconsciente da sua natureza e da do Outro, capaz de desenvolver atitudes psicossociológicas que lhe permitirão interrelacionar-se com o Outro.

Associados a estes quatros pilares da educação estão os três princípios da EI apresentados pela UNESCO (Delors, et al., 1996):

- **Princípio I** – Respeitar a identidade cultural do aprendente através da provisão para todos de uma educação de qualidade e culturalmente relevante;
- **Princípio II** – Proporcionar ao aprendente conhecimentos culturais, atitudes e aptidões necessárias para uma participação inteira e ativa na sociedade;
- **Princípio III** – Facultar conhecimentos culturais, atitudes e competências que contribuem para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos e nações.

Os professores e a escola desempenham um papel fundamental, visto que têm como missão promover uma educação inclusiva e a sensibilização para a DLC, proporcionando a igualdade de oportunidades para todos e desenvolvendo no/a aluno/a valores universais, como o respeito mútuo, a solidariedade, a união, entre outros. Assim, a EI pretende promover o diálogo, a comunicação, a CI e superar o

racismo, a discriminação e a exclusão (Aguado & Malik, 2006, citado por Santos, Araújo e Sá & Simões, 2012). Sendo assim, ao privilegiar a EI, o professor poderá mais facilmente cumprir a sua missão, desenvolvendo atividades pedagógico-didáticas diferenciadoras e sensíveis à diferença, às peculiaridades e necessidades de cada criança, reconhecendo e valorizando a heterogeneidade e a complexidade do ser humano.

No âmbito da EI, é importante que os sujeitos desenvolvam a CCI, competência que dilucidamos seguidamente, referindo concomitantemente por que razão o nosso projeto se baseou fundamentalmente na mesma.

1.2. Da competência de comunicação à competência comunicativa intercultural

Um dos propósitos da Educação e, nomeadamente, do ensino de LE é dotar os/as alunos/as de competências comunicativas que lhe permitam interagir com os demais. Importa, pois, perceber melhor em que consiste esta competência para comunicar. Na verdade, a comunicação entre os seres humanos assenta, em grande medida, na linguagem verbal. Esta forma de expressão permite aos indivíduos desenvolver a dimensão emotiva e cognitiva, bem como transmitir um leque de informações complexas e variadas aos seus pares, pois é na linguagem verbal “e por ela que se jogam aspetos tão importantes na vida do homem e das sociedades como a estruturação do pensamento e a construção do ser cultural, individual e social” (Andrade & Araújo e Sá, 1992, pp. 40-41). É através da linguagem verbal que o indivíduo constrói a sua identidade, uma vez que, segundo as mesmas autoras, a linguagem verbal desempenha duas grandes funções, nomeadamente a “*representativa* (a língua serve para a organização de conceitos, está ao serviço do conhecimento) e a *comunicativa* (a língua serve para agir sobre alguém, ela é fundamentalmente um meio ou um instrumento de comunicação)” (ibidem). O ensino de LE tem, portanto, que contemplar essas duas funções, para que o/a aluno/a desenvolva competências para comunicar com os demais na vida real.

Se nos debruçarmos sobre o percurso histórico da Linguística e da Didática de Línguas, verificamos que estes aspetos intrínsecos à comunicação verbal, na sua complexidade social, cultural, afetiva e percetiva, nem sempre foram considerados. Por outras palavras, o paradigma comunicativo, que se difundiu nas últimas décadas do século XX e que ainda subsiste em vários contextos de ensino, veio a mostrar-se incapaz

de responder cabalmente às necessidades comunicativas da sociedade globalizada (Byram, 1997).

De modo a esclarecer este ponto, tracemos uma breve retrospectiva sobre evolução do conceito de competência comunicativa (CC). De acordo com Dell Hymes, (1972), a CC constituía uma alternativa ao conceito de competência apresentado por Noam Chomsky, uma vez que não a circunscreve às regras gramaticais inerentes ao conhecimento de universais linguísticos inatos de uma língua, mas sublinha a importância de se conseguir utilizar a competência gramatical em contextos comunicativos reais variados, incluindo, para tal, a competência sociolinguística.

Para Canale & Swain (1980), a CC constitui “the interaction of grammatical (what is formally possible), psycholinguistic (what is feasible in terms of human information processing), sociocultural (what is the social meaning or value of a given utterance), and probabilistic (what actually occurs) systems of competence” (p. 80). Nesta perspetiva, a CC engloba uma série de conhecimentos e competências que se afiguram necessárias para comunicar, como a psicolinguística e a sociocultural.

A este respeito, Andrade & Araújo e Sá (1992) consideram que a CC representa os conhecimentos, as capacidades e as atitudes envolvidos no ato comunicativo, e que todas estas componentes estão interligadas e indissociáveis, uma vez que é composta pelas seguintes subcategorias:

Quadro 1 - A competência de comunicação (Andrade & Araújo e Sá, 1992)

COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO	
Linguística	Conhecimentos e capacidades de utilização de elementos fonéticos, lexicais, sintáticos, etc., do sistema de língua.
Discursiva	Apropriação de diferentes organizações discursivas em função dos parâmetros da situação.
Referencial	Conhecimento do mundo, seus objetos e relações.
Pragmática	Conhecimento das formas linguístico-enunciativas mais eficazes do ponto de vista do alcance das intenções comunicativas.
Sociocultural	Conhecimento das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e ainda das crenças, valores artísticos e morais, leis, hábitos que constituem o património civilizacional e cultural de um povo.
Estratégica	Capacidade que o falante em situação de comunicação tem de compensar algumas falhas sentidas nas componentes anteriores, escolhendo a melhor forma de se defender ou de alcançar os seus intentos comunicativos (ex. códigos gestuais)” (p.42)

A CC era uma das premissas dos programas de ensino de LE em Portugal e o

ensino do inglês no 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) não era exceção, uma vez que uma das suas orientações programáticas sublinhava os “benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia” (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p. 10).

Para desenvolver esta CC, o aprendente tem também que desenvolver uma série de estratégias, nomeadamente numa comunicação exolingue, comunicação em que os interlocutores não partilham a mesma língua, que lhe permitirão adotar determinada postura no ato interativo. Bange (1992) apresenta várias estratégias de comunicação que o falante pode utilizar na comunicação em LE. Por um lado, o/a aprendente pode tentar desistir da interação oral, utilizando estratégias de redução funcional ou de redução formal e que levarão ao fim da comunicação. Por outro lado, o discente pode recorrer a estratégias de substituição e de realização se pretende ultrapassar desentendimentos, apresentando uma postura positiva perante a comunicação ao aceitar correr riscos, cometer erros e solicitar ajuda. Estas estratégias verbais, aliadas a estratégias não verbais, são essenciais, porque têm como objetivo favorecer o desenvolvimento da interação (idem, p.6). Essa postura positiva perante a comunicação e, consequentemente, o não receio de correr riscos, só pode concretizar-se se o/a aluno/a se sentir motivado na aprendizagem de LE e antevê a sua utilidade.

Numa realidade multicultural, seja ela física ou virtual, saber outras línguas constitui uma mais-valia e até uma necessidade do ponto de vista socioeconómico. A mobilidade das pessoas vai crescendo na Europa e no mundo, e desenvolver a CC, através de uma abordagem comunicativa já não é suficiente porque, como Aguilar (2008) afirma: “the fact is that communicative methodology is focused on functional uses of language and the mere acquisition of communication skills” (p.61), o que se revela insuficiente na sociedade hodierna, uma vez que a proficiência numa LE não é sinónima de sucesso na interação, que depende de outros fatores do domínio cognitivo, afetivo e psicossocial. Com efeito, nas nossas sociedades multiculturais, é necessário desenvolver competências para comunicar com o Outro, não só linguisticamente distinto mas também culturalmente, o que se torna possível mediante o desenvolvimento da CCI.

Na comunicação e nas relações interculturais é necessário desenvolver uma competência que permita ao aprendente perceber o ponto de vista do Outro, perspectivando outra conceção cultural e reconhecendo a diferença e a pluralidade.

Para tal, o/a aluno/a tem de desenvolver uma *consciencialização cultural* (Ramos, 2011), que lhe permitirá questionar a sua visão hegemónica e perspetivar a visão do Outro, desenvolvendo, conseqüentemente, uma CCI, que é muito mais ampla do que a CC (Byram, 1997).

De acordo com Byram (2009b), a CCI é uma competência mais complexa e abrangente, combinando elementos das competências cultural, comunicativa e intercultural (Ver Figura 2).



Figura 1– Componentes basilares da competência comunicativa intercultural (Warth, 2013)

Para desenvolver a CCI, o aprendente tem que possuir ou adquirir um “conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc.,” (Conselho da Europa, 2001, p. 31), pois, se o falante não possuir esses conhecimentos, problemas interacionais, como mal entendidos, são muito prováveis de acontecerem, uma vez que determinados comportamentos considerados normais numa sociedade, podem ser muito mal interpretados noutra.

Com efeito, não interessa falar como um falante nativo de uma determinada língua, se falharmos em perceber o seu ponto de vista, a sua perspetiva, uma vez que, como afirmado por Fantini (2009), “communication and acceptance are more likely to be strained by offending behaviors and less so by the use of incorrect grammar” (p. 456). Os mal-entendidos culturais são muito mais problemáticos do que os mal-entendidos linguísticos, dado que determinados comportamentos podem levar a faltas de respeito em algumas culturas e outras não, e é, portanto, essencial mostrar a

perspetiva do Outro, para que esta seja entendida e aceite.

Ao interagir com pessoas, os indivíduos trazem com eles a sua bagagem linguística e cultural, isto é, os seus conhecimentos sobre o próprio país e cultura e sobre os do interlocutor (Byram, 1997), e são estes aspetos (conhecimentos e atitudes) que irão influenciar os processos de CCI.

Além disso, a CCI não descarta as outras competências inerentes ao ensino-aprendizagem de uma língua, antes pelo contrário, correlaciona-as. É, portanto, esta relação de interdependência entre estas dimensões que reforça a sua natureza dinâmica e evolutiva ao longo das diferentes experiências interpessoais que o sujeito vai vivendo (Araújo e Sá & Páscoa, 2002). Sendo assim, as componentes da CCI podem representar-se da seguinte forma:

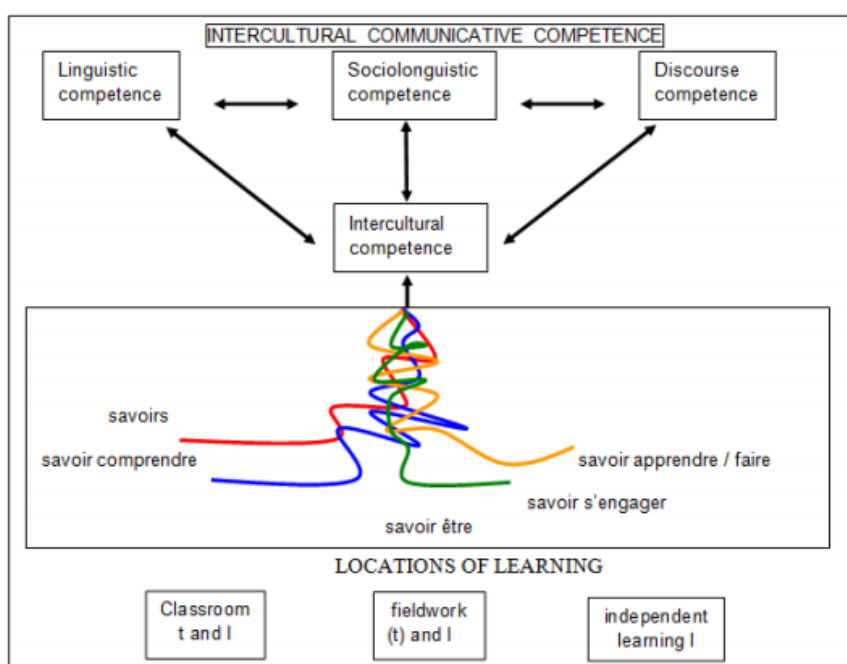


Figura 2 – Modelo de competência comunicativa intercultural (Byram, 1997, p. 74)

Depreendemos que a CCI representa a produção comunicativa adequada e eficaz, em diversos contextos culturais, e compreende as competências inerentes à CC, que são a competência linguística, a competência sociolinguística, a competência discursiva, incluindo também a CI, influenciada, segundo Byram (1997), pelos seguintes cinco saberes:

	SKILLS interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
KNOWLEDGE of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	EDUCATION political educational critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	ATTITUDES relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	SKILLS discover and/or interact (<i>savoir apprendre/ faire</i>)	

Figura 3 - Os cinco saberes da competência intercultural (Byram, 1997, p. 34)

A figura 5 apresenta os cinco saberes basilares da CI. O primeiro, *saber ser e estar*, refere-se às atitudes que são necessárias apresentar numa interação exolingue e que consistem em demonstrar curiosidade, abertura de espírito e vontade de eliminar descrenças ou juízos de valores sobre outras culturas e crenças sobre a própria cultura, ou seja, demonstrar relações positivas entre a(s) cultura(s) do locutor e do interlocutor. Implica que o falante seja capaz de se colocar “na pele” do Outro e de experienciar a alteridade, distanciando-se de perspectivas etnocêntricas. O segundo, *saberes*, diz respeito, por um lado, ao conhecimento sobre diferentes grupos sociais, os seus produtos e práticas no seu país e no país do interlocutor, e, por outro lado, ao conhecimento dos processos de interação social e individual. O terceiro, *saber compreender*, está relacionado com as habilidades para interpretar e relacionar-se, isto é, a capacidade de interpretar um documento ou evento a partir de outra cultura, para explicá-lo e relacioná-lo com documentos da própria cultura. O quarto, *saber aprender/fazer*, está ligado às habilidades de descoberta e de interação ou à capacidade de adquirir novos conhecimentos sobre a cultura e as práticas culturais e à capacidade de operar conhecimentos, atitudes e capacidades tendo em conta as restrições da comunicação e interação em tempo real. Finalmente, o quinto, *saber comprometer-se* (*savoir s'engager*), relacionado com à consciência cultural crítica e/ou educação política, significa possuir a capacidade de avaliar de forma crítica e com base em critérios explícitos, práticas e produtos do seu próprio país e de outros países e culturas (Byram, 1997). Por outras palavras, o sujeito posiciona-se num plano cultural e ideológico e avalia as suas perspectivas, os seus valores, os seus costumes relacionando-os com os do seu interlocutor, de forma a negociar sentidos e evitar mal-entendidos. O carácter político deste último saber, estabelece uma estreita relação entre a competência intercultural e a educação para uma cidadania intercultural, que pretende

a formação de um/a cidadão/ã intercultural.

Byram (2008) refere, ainda, que “acting interculturally presupposes that one is aware of difference and similarity and can decentre in order to help others to act together – or indeed to act oneself with others – in ways that overcome obstacles of difference” (p. 88). Sendo assim, a aquisição destes cinco saberes é fundamental para se tornar um agente intercultural, consciente das divergências existentes entre culturas (nomeadamente entre a sua e a do Outro), capaz de ultrapassar barreiras comunicativas e culturais, e de experienciar a alteridade, numa vontade de (inter)agir em conjunto com o Outro.

Para Bastos (2014), e a partir das perceções de professores de línguas, a CCI é uma competência multidimensional e complexa assente em três eixos: a afetiva (relacionada com as atitudes), a cognitiva (relacionada com os conhecimentos) e a praxeológica (relacionada com as capacidades), sendo que estas componentes são interdependentes, uma vez que se interpenetram, se completam reciprocamente, numa dinâmica recursiva. A autora utiliza a metáfora de um iceberg para descrever a CCI, as componentes cognitiva e afetiva estando submersas e a componente praxeológica representando a ponta visível do *iceberg*, como podemos contrastar na figura seguinte:

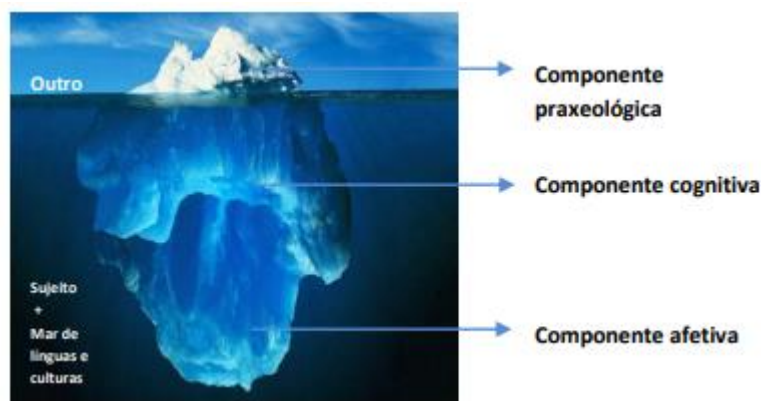


Figura 4 - Metáfora do iceberg e CCI segundo Bastos (2014, p. 90)

A partir da figura acima, percebemos que o sujeito falante se move num mar de línguas e culturas, ou seja, num mundo heterogêneo, e que graças ao desenvolvimento da CCI poderá interagir eficazmente com o Outro linguística e culturalmente distinto. Assim a componente afetiva é a base da CCI, uma vez que representa o “motor de arranque” (idem), dado que o/a aluno/a tem de revelar uma atitude positiva no ato comunicativo (cf. Bange, 1992) e na sua perceção do Outro, assim como predisposição, para superar barreiras linguísticas e culturais em encontros plurilingues e interculturais. A componente cognitiva diz respeito aos conhecimentos sobre si

próprio e sobre o Outro. Quanto à componente praxeológica, é a única ponte visível, embora seja indissociável das componentes anteriores, representada pelo ato comunicativo desempenhado pelo falante.

O desenvolvimento da CCI é crucial para formar a criança e dotá-la das competências necessárias à sua ação em sociedade ao nível nacional e transnacional. Uma vez que a aula de LE implica também o desenvolvimento do conhecimento de culturas, revela-se importante desenvolver, neste contexto, a CCI, como destacado por Beacco, mencionando que:

Whereas access to languages (classical and “modern”) was long regarded as an excellent form of personal development (humanism of works/texts and humanism of educational travel), nowadays cultural dimensions need to be, as it were, re-integrated into foreign language teaching. With increased possibilities for contact, we should now think in terms of a kind of “humanism of encounters”, both real and virtual. The aim of intercultural education (IE), which cannot be dissociated from plurilingual education, is to continue these traditions while adapting them to the contemporary world and the classroom context (Beacco, 2011, p. 1).

Atendendo à sua perspetiva, a aula de LE constitui um contexto privilegiado para desenvolver nos/as alunos/as as competências que lhes permitirão mover-se eficazmente na esfera global com o Outro, munindo-os das ferramentas necessárias, isto é, conhecimentos, atitudes e capacidades, para contactar, valorizar e interagir com a pluralidade linguística e cultural, constituintes das sociedades hodiernas.

Ademais, o *White paper* refere que:

Language learning helps learners to avoid stereotyping individuals, to develop curiosity and openness to others and to discover other cultures. Language learning helps them to see that interaction with individuals having different social identities and cultures is an enriching experience (Council of Europe, 2008, p. 16).

A aula de LE representa um espaço que privilegia a abertura ao Outro, ajudando o aprendente a desconstruir estereótipos e a desenvolver atitudes positivas perante o Outro e outras culturas, e permite-lhe perceber as mais-valias da interação com o Outro linguística e culturalmente distinto. A este respeito, Basílio, Araújo e Sá & Simões (2016) recomendam o desenvolvimento de três estratégias nucleares que permitirão ao/a aluno/a tornar-se um falante intercultural eficiente, que se baseiam no desenvolvimento da consciência cultural crítica no/a aluno/a propiciada através da análise da auto e hétero imagem do Eu e do Outro, na reflexão crítica baseada no uso de documentos genuínos do país de origem e do Outro e na interação, por um lado, real

online entre o Eu e o Outro que permite a partilha de conhecimentos e de pontos de, por outro lado, propiciada pela mobilidade dos estudantes.

Para além disso, e partilhando a opinião de Ferreira et al. (2015), encaramos a aula de LE como um espaço privilegiado para a valorização dos repertórios dos/as alunos/as, das suas línguas maternas, de outros idiomas ou culturas com que tenham contactado e que são parte integrante do seu património de experiências. A aula de LE deve constituir-se, na nossa opinião partilhada (idem), como um meio que, através da interdisciplinaridade, estimula a curiosidade dos discentes e a sua abertura ao Outro, a partir do desenvolvimento de atividades e recursos (*picturebooks*, projeto eTwinning) interculturais e plurilingues que, tirando proveito das experiências, da predisposição dos/as alunos/as em conhecer o Outro e da inclusão de outras realidades, valorizem a DLC.

A aula de LE que promove a EI e concomitantemente a cidadania, deve incluir, segundo Byram (2009 a):

- Learning more about one's own country by comparison
- Learning more about 'otherness' in one's own country (especially linguistic/ethnic minorities)
- Becoming involved in activity outside school
- Making class-to-class links to compare and act on a topic in two or more countries (p. 130).

Para que esta visão se concretize é necessário desenvolver interdisciplinaridade e envolver, consequentemente, todos os professores numa abordagem holística do currículo.

Depois de refletir sobre o conceito de EI e sobre os seus princípios norteadores, importa agora perceber em que medida esse conceito evoluiu no campo das políticas educativas internacionais, europeias e nacionais.

1.3. A educação intercultural nas políticas educativas internacionais, europeias e nacionais

A questão do pluralismo cultural e linguístico surge, também, em relação às populações autóctones, ou aos grupos migrantes, para os quais há que encontrar o equilíbrio, entre a preocupação de uma integração bem-sucedida e o enraizamento na cultura de origem. Qualquer política de educação deve estar à altura de enfrentar um desafio essencial, que consiste em fazer desta reivindicação legítima um fator de coesão social. (...) Neste sentido, importa promover uma educação intercultural, que seja verdadeiramente um fator de coesão e de paz (Delors, et al., 1996, p. 55).

Nesta parte do nosso relatório, faremos um enquadramento das políticas educativas internacionais, europeias e nacionais para perceber a importância que a EI adquire progressivamente no contexto educativo.

Depois da Segunda Guerra Mundial, no dia 16 de novembro de 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)¹, agência especializada das Nações Unidas, que tem como finalidade contribuir para a paz, o desenvolvimento sustentável e os direitos humanos, a partir da criação de um diálogo entre civilizações e povos, nomeadamente no que concerne a educação as ciências, a cultura e a comunicação e informação.

A EI tem um papel fundamental para a concretização dos objetivos supramencionados, uma vez que a UNESCO encoraja o diálogo e a compreensão interculturais.

Vários são os documentos orientadores, produzidos pelas Nações Unidas e, mais concretamente, pela UNESCO que, desde a sua génese, reconhecem os contributos da educação para ultrapassar as barreiras associadas às divergências culturais, numa ação conjunta que promove a DLC e a CCI, num processo de enriquecimento individual e global. Passamos, então, a apresentar alguns destes documentos, seguindo uma ordem cronológica e explicando de que forma vão ao encontro da EI.

Em 1948, as Nações Unidas adotaram a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em resposta as atrocidades cometidas durante o Holocausto, na Segunda Guerra Mundial, e proclamaram direitos inalienáveis a todos os seres humanos,

¹ Para mais informações sobre a UNESCO, poderá consultar o site oficial: <https://en.unesco.org/>

independentemente da sua raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra (Nações Unidas, 1998). No que diz respeito à educação, o artigo 26º, sublinha o direito à educação para todos, que deve ser gratuita nos anos em que é obrigatória, nomeadamente no ensino elementar fundamental. Para além disso, a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (Nações Unidas, 1998, p. 6).

Na mesma linha, em 1960, é proclamada a *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino*, que, no artigo 5º, recupera as palavras supra da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e dá, em todo o documento, particular destaque à não discriminação. Ambos os documentos mostram o papel importante da educação para o desenvolvimento integral do indivíduo e da sua personalidade, a igualdade de oportunidades na educação e a interação amigável entre pessoas de etnias, religiões e géneros distintos.

Nos anos 90, foram proclamadas várias declarações, nomeadamente, em 1992, a *Declaração dos Direitos das Pessoas pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas, Religiosas e Linguísticas* (UNESCO, 1992) e, em 1996, a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (UNESCO, 1996). Ambos os documentos apontam para a importância de se valorizar a diversidade linguística e cultural e o papel crucial da escola na promoção dessa diversidade, consciencializando, ainda, para a necessidade de se desenvolver a comunicação intercultural (CI). Ainda no mesmo ano, é apresentado, pela UNESCO, o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (Delors, et al., 1996), intitulado, *Educação: um tesouro a descobrir* e que apresenta os quatros pilares da educação, explicitados no ponto 1.1.1. deste relatório, que vão ao encontro dos princípios basilares da EI.

No novo milénio, em 2002, foi proclamada a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, a qual fomenta a diversidade linguística e defende a estimulação da competência plurilingue, desde a mais tenra idade, através do respeito da língua materna e da aprendizagem de línguas (UNESCO, 2002). Este documento destaca igualmente as vantagens do diálogo intercultural para a manutenção da paz e para favorecer o entendimento entre povos.

Em 2006, publicou-se o documento *UNESCO Guidelines for intercultural education* (Delors J. , 2010), dando ainda mais visibilidade à EI. Como já referimos no

subcapítulo 1.1, esta publicação tem como finalidade sintetizar os princípios nucleares da EI e apresentar orientações para a implementação de uma EI na educação, através de um conjunto de três princípios-chave que servem de orientação às políticas educacionais em matéria de EI. Este texto pretende ajudar a superar a tensão que possa existir entre culturas, decorrente da DLC, através de uma EI que deve ser incluída nos currículos educativos, a fim de incentivar o diálogo intercultural no meio escolar.

Este texto orientador sublinha, ainda, a importância de se estudar diferentes culturas e de aprender línguas estrangeiras, no sentido de contribuir para um melhor entendimento internacional e para a paz. A aprendizagem de línguas estrangeiras é considerada um meio que facilita a compreensão do Outro e da sua cultura, de forma a aprender concomitantemente a viver com o Outro linguística, religiosa e culturalmente distinto (Delors J. , 2010).

A EI deve ser integrada nos currículos e contemplada nas diversas disciplinas ministradas, como sendo uma área interdisciplinar que deve estar presente em todas as esferas educacionais, dentro e fora da sala de aulas. Assim,

Intercultural education cannot be just a simple 'add' to the regular curriculum. It needs to concern the learning environment as a whole, as well as other dimensions of educational processes, such as school life and decision making, teacher education and training, curricula, languages of instruction, teaching methods and student interactions, and learning materials (Delors J. , 2010, p. 19).

Em 2009, é publicado o relatório da UNESCO, *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural* (UNESCO, 2009), que salienta, uma vez mais, a necessidade de desenvolver uma educação para o diálogo intercultural e inter-religioso. Sublinha, ainda, a natureza dinâmica da diversidade cultural como fonte de mudanças identitárias e do desafio que se apresenta de gerir esta diversidade. Torna-se, portanto, primordial lutar contra o analfabetismo cultural, reforçar os alicerces do universalismo e explorar a nova via aberta pelo reconhecimento das identidades múltiplas e multidimensionais de forma a prosseguir com o desenvolvimento do pluralismo cultural (idem).

A UNESCO também tem vindo, igualmente, a promover fóruns sobre o diálogo intercultural, sendo que o 4.º teve lugar em maio de 2017. No mesmo ano, também foram publicados livros, nomeadamente *Diversity, Dialogue and Sharing* (Saillant, 2017) ou *Interculturalism at the crossroads: comparative perspectives on concepts, policies and practices* (Mansouri, 2017), que encaram a DLC (Diversidade Linguística e

Cultural) como um desafio e uma fonte de potencialidades (e não como um perigo), possível através de uma EI, que devem ser incluídos nas políticas educativas, uma vez que cabe à escola formar os cidadãos, para que sejam capazes de viver neste mundo plural. Neste texto, a formação dos/as professores/as é considerada primordial, para que possam desempenhar as suas funções eficientemente e desenvolver um ensino de qualidade, promotor de uma educação inclusiva.

As publicações da UNESCO relacionadas com a interculturalidade são inúmeras, ao longo das décadas, desde a sua génese até hoje. Todos os anos vários documentos orientadores (relatórios, declarações, fóruns, livros, entre outros) voltam a sublinhar a necessidade de se desenvolver um diálogo intercultural entre os diferentes povos do nosso planeta e fomentar a convivência harmoniosa de todos, reconhecendo que o contacto com o Outro e a DLC que o acompanha são frutos de crescimento e enriquecimento. É imprescindível alargarmos os nossos horizontes e as nossas mentes para acolher essa diversidade, potenciadora de transformação individual e social, possíveis em contexto escolar mediante uma EI.

Importa-nos agora perceber se a Europa e as suas políticas educativas também salientam os contributos da EI para a promoção da paz e da convivência harmoniosa de todos, num mundo que acolhe e respeita a DLC.

A União Europeia (UE) é, hoje em dia, composta por 27 países, 24 línguas oficiais² e expressões culturais e religiosas múltiplas, pelo que verificamos um investimento crescente em políticas de proteção da diversidade linguística e do património cultural que a compõe. Passamos, por conseguinte, a analisar o lugar da EI em documentos divulgados por órgãos europeus.

Assim, em 2001, em que se assinala o Ano Europeu das Línguas, é divulgado o QECR, um documento orientador para o ensino de línguas, no seio da UE, que fornece uma base comum para a elaboração de programas e currículos nos diferentes países dos Estados-Membros. O documento descreve os diferentes níveis de proficiência que o aprendente pode atingir, tendo em conta os conhecimentos e as capacidades comunicativas adquiridas. Traduz-se, paralelamente, num documento de apoio para professores, decisores políticos e elaboradores de programas. Visa, também, promover a diversidade linguística e cultural na Europa através do desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural no aprendente.

² Para conhecer as línguas oficiais, poderá consultar o site oficial da UE através do seguinte link: https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_pt

Relativamente à CI, está presente neste documento, que sublinha a importância de se desenvolver uma consciência intercultural para poder conhecer-se e compreender a relação entre o nosso mundo e o mundo do Outro (Conselho da Europa, 2001) e capacidades interculturais que permitam estabelecer relações com o Outro e a sua cultura, gerir situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais, assim como ultrapassar relações estereotipadas.

No entanto, o QECR carece em incluir de forma mais explícita uma CCI e a sua postura em prática na aula de LE, como sublinhado por Sercu (2002), ao afirmar que

With respect to how to organise and scaffold the teaching of intercultural competence, the Common European Framework of Reference for Languages is far less explicit. On pages 101–108 it does list and explain what ‘general competences’ will ‘contribute in one way or another to the language user’s ability to communicate’ (p. 101), distinguishing between ‘declarative knowledge (savoir)’, ‘skills and know-how (savoir-faire)’, ‘existential competence (savoir-être)’ and the ‘ability to learn (savoir-apprendre)’. It does, however, fail to demonstrate how course developers could proceed if they wanted to design materials which aim to teach these intercultural savoirs and communicative competence in an integrated way (pp. 64-65).

A EI é, portanto, referida ao longo deste documento regulador, porém, acreditamos que, como sublinha Sónia Deus Ferreira (2017), poderia, também, incluir descritores sobre os vários níveis de domínio da CCI, tornando-se um instrumento valioso para professores/as e outros decisores educativos, na hora de desenvolver e avaliar atividades de desenvolvimento da CCI nas aulas.

Volvidos dezassete anos da publicação do QECR, em fevereiro de 2018, o Conselho da Europa lança uma nova versão deste texto, intitulada CEFR, *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors* (Council of Europe, 2018), apresentando novos descritores. Cumpre, assim, analisar de que modo concebeu estes descritores e se integrou parâmetros no âmbito da CCI. Na verdade, no campo da educação plurilingue e pluricultural, o texto remete para os descritores apresentados em outros documentos, admitindo que não estão especialmente desenvolvidos:

Neither pluriculturalism nor the notion of intercultural competence – referred to briefly in CEFR Section 5.1.1.3 and 5.1.2.2 – are greatly developed in the CEFR book. The implications of plurilingualism and intercultural competence for curriculum design in relation to the CEFR are outlined in the Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education. In addition, a detailed taxonomy of aspects of plurilingual and pluricultural competence relevant to pluralistic approaches is available in the ECML’s

Assim sendo, articula os seus descritores novamente em torno da proficiência linguística, como fica clara pelo seguinte esquema (Fig. 5):

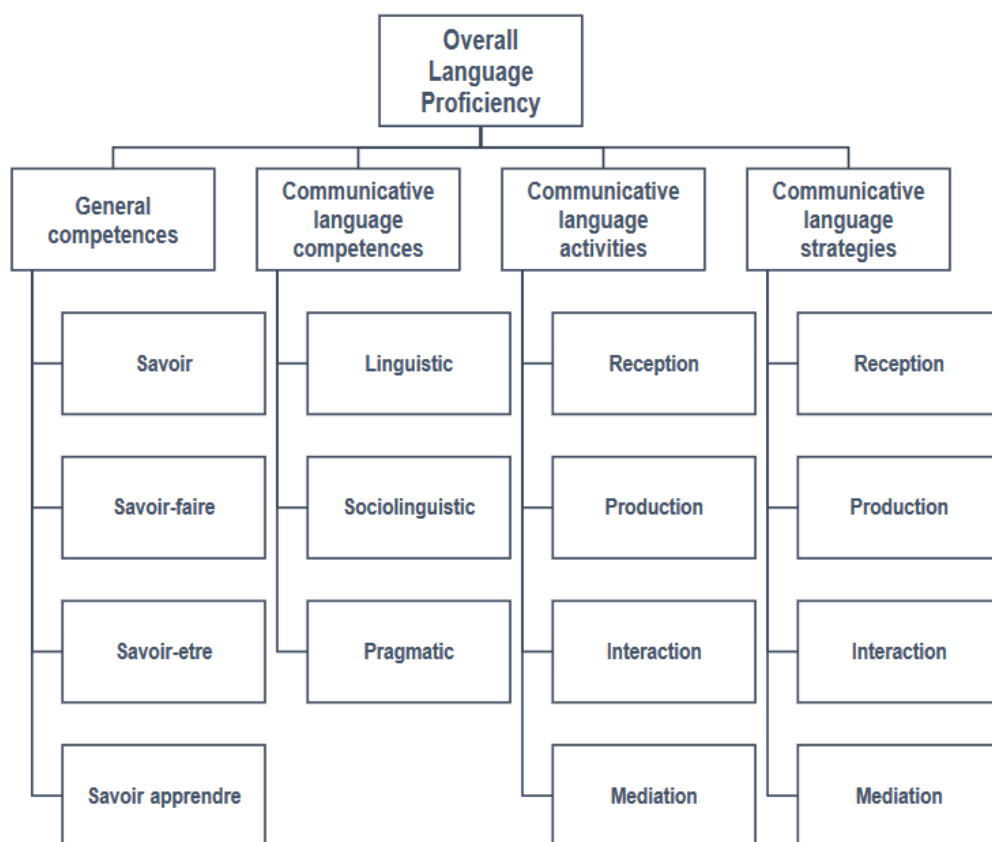


Figura 5 – Esquema descritivo da estrutura do CEFR (Council of Europe, 2018, p. 30).

Assim, como ocorria na versão anterior, estabelece categorias de base macrofuncional para atividades de linguagem comunicativa, designadamente de receção, produção, interação e mediação. No entanto, há uma clara evolução no sentido de se integrarem os princípios da EI. A título de exemplo, a comunicação mediadora surge mais valorizada, apresentando descritores específicos que abarcam o espaço social e pluricultural. Além disso, o texto sublinha a importância da abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), assumindo a sua difusão e virtudes em contexto escolar. A par disso, o texto estabelece competências linguísticas gerais e comunicativas na construção do repertório pluricultural, que esquematiza da seguinte forma (Fig. 6):

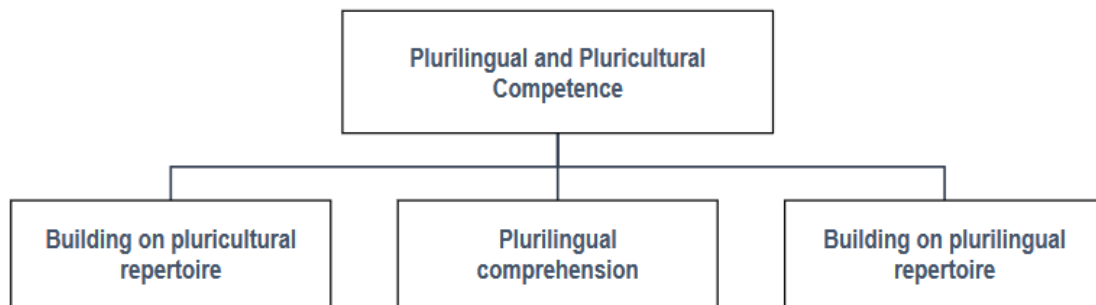


Figura 6 – Esquema da Competência Plurilingue e Pluricultural (Council of Europe, 2018, p. 157).

Se analisarmos o Apêndice 7 deste documento (p. 223), em que deixam claras as correções aos descritores da versão do QECR de 2001, verificamos que a palavra *native* surge riscada, o que nos indicia que um distanciamento do paradigma comunicativo de ensino de línguas, em que se perspectivava um falante ideal semelhante ao falante nativo, aproximando-se do paradigma de educação plurilingue e pluricultural, pois sublinha a importância da comunicação e da mediação pela mobilização dos repertórios individuais plurais. Mas o texto vai ainda mais além, propondo descritores específicos para a construção dos repertórios pluricultural e plurilingue, bem como para a compreensão plurilingue. É de notar, ainda, pela importância que assume para o projeto de intervenção que este relatório descreve e analisa, o conjunto de descritores estabelecidos para a *Online Interaction*, bem como uma grelha de autoavaliação, que abarca a componente de *Listening* e de *Reading*. Neste campo da interação online, são produzidos descritores de *Spoken Interaction*, bem como de *Written and online interaction*, *Spoken Production* e *Written Production*. A par disso, propõe ainda descritores de mediação, que abarcam a mediação de textos, de conceitos e de comunicação. Assim, e como veremos nos capítulos seguintes de forma mais detalhada, o nosso projeto de intervenção, que foi concebido antes da divulgação deste documento, seguiu as linhas orientadoras do mesmo, na medida em que promoveu a interação em aula de inglês do 1.º CEB por meio da participação no programa europeu eTwinning, quer por meio da elaboração e troca de textos escritos, quer pelo contacto e a comunicação oral entre alunos/as de vários países, via Skype.

Depois deste breve desvio, em que contrastámos as versões de 2001 e de 2018 do QECR, retomemos a análise do lugar da EI nos documentos oficiais, continuando a seguir uma perspectiva cronológica.

No ano de 2001, e como documento complementar ao QECR, o Conselho da Europa lança o *Portfolio Europeu de Línguas* (Conselho da Europa, 2001), que permite registar as experiências plurilingues e pluriculturais vivenciadas em contexto intra

e/ou extraescolar e descrever as competências em línguas desenvolvidas, tendo em conta os níveis de proficiência referenciados no QECR. Este documento tem como finalidades o desenvolvimento de CCI, o fomento da aprendizagem de diversas línguas dentro e fora da escola, a mobilidade, a promoção da cidadania europeia e a valoração da diversidade linguística (idem). As grelhas de autoavaliação apresentadas vão ao encontro do que está referenciado no QECR, não tendo em conta a CCI e os diferentes níveis de aquisição da mesma.

Em 2007, os Estados-Membros assinaram o Tratado de Lisboa, que pretende tornar a Europa mais forte, mais afirmativa, mais democrática, mais eficaz e mais transparente (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2008), uma UE que não receia o Outro e que se relaciona com todos e todas as regiões do mundo com confiança e principalmente onde os interesses se encruzilham.

Na verdade, e como notam vários autores (Byram, 2008; Simões & Lourenço, 2018), a Europa atravessa uma crise identitária considerável, no rescaldo da crise económica que afetou vários Estados-Membros e no seguimento de diversos atentados que ocorreram recentemente e nos últimos anos em diversos países europeus. A este respeito, Simões & Lourenço (2018) afirmam que

international terrorism, the migratory crisis, the eurozone crisis, Brexit, and the rise of anti-European populism and right wing extremist parties, all bring new challenges to the EU and foster increased fragmentation in the European societies (p. 162)

pondo em causa os fundamentos e valores supremos da Europa, que são: os direitos fundamentais, a democracia, a tolerância cultural e religiosa, a paz, a estabilidade, o Direito (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2008). Estes pilares axiológicos relacionam-se com a abordagem intercultural (AI), uma vez que é um

método de ensino e aprendizagem baseado num conjunto de valores e crenças democrático e, que procura fomentar o pluralismo cultural no seio das sociedades culturalmente diversas num mundo interdependente. Preconiza um modelo educativo que propicie o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e do respeito pela diversidade, através do diálogo e intercâmbio, na participação activa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática fundada na igualdade, tolerância e solidariedade (Sales & García, 1997, p. 46).

Outro documento importante no âmbito da EI, é o *White Paper on Intercultural Dialogue*. “*Living together as equals in dignity*” (Council of Europe, 2008) que apresenta a “chave para o futuro da Europa” (idem), sendo ela o diálogo intercultural. Assim, o

diálogo intercultural deve ser promovido mediante:

- políticas democráticas que acolham a diversidade cultural;
- o fortalecimento de uma participação e cidadania democráticas;
- o ensino-aprendizagem de CI;
- a criação de espaços para o diálogo intercultural, que deve ser levado à esfera global, isto é, internacional (idem).

O *White Paper* faz referência a educação primária e secundária, sublinhando o papel da escola para a preparação de cidadãos ativos. As escolas devem orientar e apoiar os jovens na aquisição de ferramentas e no desenvolvimento de atitudes e valores que os preparem à vida democrática em sociedade, introduzindo o respeito pelo ser humano, como base para gerir a diversidade e estimular a abertura a outras culturas. Assim, os ministros da educação sublinharam a importância de melhorar o entendimento entre comunidades culturais e religiosas através do ensino escolar, em virtude de princípios partilhados de ética e cidadania democrática (idem). A educação plurilingue, intercultural e para a diversidade religiosa deve ser transversal a todas as disciplinas e promover atitudes de abertura ao Outro, destacando-se a importância de se ter um currículo mais holístico, potenciador de interdisciplinaridade.

Em 2010, foi publicado o *Portefólio Europeu de Línguas para o 1.º Ciclo* (Conselho da Europa, 2010). Uma vez que se destina a crianças do 1.º CEB é muito mais atrativo do que a versão de 2001, tem mais cores, ilustrações e reserva uma parte do mesmo para “as minhas experiências interculturais” (idem, p. 49), exemplificando atividades pedagógico-didáticas, como “ensinar e aprender canções e danças de vários países”, “provar especialidades de comidas diferentes”, “conhecer monumentos e outros lugares importantes de países diferentes”, entre outros (ibidem), que o discente assinala caso as tenha vivenciadas em contexto intra ou extra escolar. O documento faz também referência aos encontros interculturais que a criança experienciou, sendo que pode assinalar, nas respetivas tabelas presentes no documento, o que aprendeu com estes encontros, como, por exemplo, “as várias formas de cumprimento em várias línguas” (idem, p. 50).

Este portefólio direcionado ao 1.º CEB pode, portanto, constituir uma ferramenta pedagógico-didática eficiente para valorizar a diversidade linguística e cultural assim como as experiências interculturais vivenciadas pela criança, podendo ser um aliado na hora de desenvolver uma AI nas aulas. Ademais, os objetivos desta publicação são claros e relacionados com a EI, visando o desenvolvimento de competências

plurilinguísticas, pluriculturais e interculturais, sendo elas:

- “desenvolver competências comunicativas e interculturais;
- fomentar a aprendizagem de várias línguas, dentro e fora do sistema escolar;
- facilitar a mobilidade;
- promover a cidadania europeia;
- valorizar a diversidade linguística” (idem, p. 2).

Em 2012, o Conselho da Europa publicou o *FREPA* (Candelier, et al., 2012), com o intuito de facilitar o acesso dos professores a atividades em sala de aula, que ajudarão os/as alunos/as a dominar os conhecimentos, capacidades e atitudes que o quadro lista como "recursos" e que podem ser adquiridos mediante o desenvolvimento de abordagens pluralistas. Com este referencial dá-se ênfase a uma abordagem plural que tem como finalidade desenvolver competências plurilingues e interculturais, de acordo com os seguintes três domínios: conhecimentos, atitudes e capacidades.

Esta abordagem educativa baseia-se em atividades de ensino-aprendizagem que consideram uma ou mais variedades linguísticas e culturais. O FREPA propõe descritores específicos para a construção dos repertórios pluricultural e plurilingue que auxiliam os sujeitos durante o ato interativo. De facto, numa comunicação exolingue, os interlocutores utilizam estratégias diversificadas que permitem ao falante ultrapassar falhas na sua comunicação em LE, como, por exemplo, estratégias de compensação (cf. Bange, 1992). Neste caso, o sujeito que interage com dificuldades pode utilizar essa competência plurilingue, recorrendo, por exemplo, a uma palavra noutra língua que ele conhece, para ultrapassar essas dificuldades; o que vai ao encontro da afirmação do FREPA sobre a existência de uma CC que seja plurilíngue e pluricultural e que permite o estabelecimento de pontes interlíngua.

Este referencial constitui, ao nosso ver, uma ferramenta muito útil para o processo de ensino-aprendizagem, e para, concomitantemente, a aquisição da CCI, porque permitirá ao professor construir materiais pedagógica-didáticos, tendo em conta os descritores dos saberes supra, e avaliar os progressos realizados na aquisição destes saberes. É, consequentemente, um referencial de competências que representa um complemento indispensável ao QECR e ao *Portfolio Europeu de Línguas*, e privilegia o desenvolvimento de uma única competência, que é plurilingue, pluricultural e intercultural, contrariando a perspetiva do QECR em tratar as competências linguísticas em termo de justaposição, língua por língua.

Em 2014, é publicado, pelo Conselho da Europa, o documento *Developing*

intercultural competence through education (Huber & Reynolds, 2014), que mostra os contributos da CI para ultrapassar os problemas de xenofobismo, discriminação e ódio que têm avassalado países de UE e que conduziram a atos terroristas ou até ao aumento de visibilidade dos partidos de extrema direita. Tendo em conta que a EI desenvolve a capacidade de compreender e de comunicar com o Outro, ultrapassando divergências culturais, esta revela ser essencial para a convivência harmoniosa e pacífica de todos. Esta publicação pode ser um instrumento útil para o/a professor/a, visto que, para além de definir a CI, também explica como é possível desenvolvê-la através da educação, propondo uma série de atividades e abordagens que a promovem.

A 17 de março de 2015, os Estados-Membros decidiram reunir-se em Paris para discutirem a necessidade de promover a cidadania e os valores comuns da liberdade, tolerância e não-discriminação através da educação e concordaram em reforçar o seu papel na promoção da cidadania e de valores comuns. Dessa reunião saiu a *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*.

Deste documento se entende a intenção de apostar numa educação que promova o diálogo intercultural, desenvolvendo sentimentos de aceitação e de empatia pelo Outro e de forma a preparar os cidadãos a conviverem num mundo plural, democraticamente.

Em 2016, é difundida a segunda edição (a primeira foi publicada em 2010) do *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education Language* (Beacco, et al., 2016). Este documento é direcionado a todos os que estão envolvidos no ensino de LE, nomeadamente os criadores de programas, e tem como objetivo facilitar a implementação dos valores e dos princípios da educação plurilingue e intercultural, no ensino das LE, aumentando a eficiência dos dispositivos de ensino e melhorando a contribuição dos ensinamentos para promover o sucesso escolar dos mais vulneráveis e a coesão social.

A EI parece, portanto, ocupar progressivamente um lugar importante nas políticas educativas europeias, que reafirmam a necessidade de investir na EI. Importa, agora, perceber em que medida a EI encontra eco no âmbito das políticas educativas nacionais. Na verdade, os decisores políticos nacionais têm à disposição um conjunto significativo de textos orientadores, publicados a nível internacional e europeu, que mostram a necessidade de incluir a DLC nos programas de ensino. Deste modo, é ponto assente que a EI desempenha uma função basilar na promoção do bem-estar das

populações migrantes e autóctones, em que o diálogo intercultural é uma realidade. Importa agora perceber como estas orientações político-educativas estão transpostas nos documentos oficiais em Portugal, focando, principalmente, nos documentos referentes ao 1.º CEB.

Desde a Revolução de 25 de abril de 1974, Portugal assistiu a uma transformação do seu tecido social e educativo. Com a instauração de um regime democrático, a emigração começa a declinar e a imigração inicia uma fase significativa de crescimento (Fonseca M. , 2012). Segundo os dados apresentados no portal da PORDATA³ e o *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo* (Ribeiro, Estrela, & Machado, 2017), em 2016, 397.731 cidadãos residentes em Portugal eram estrangeiros com título de residência válido, mais 2,3% em relação ao ano anterior, o que inverte a tendência de decréscimo dos últimos anos. A percentagem das nacionalidades mais representativas da população estrangeira divide-se da seguinte forma:

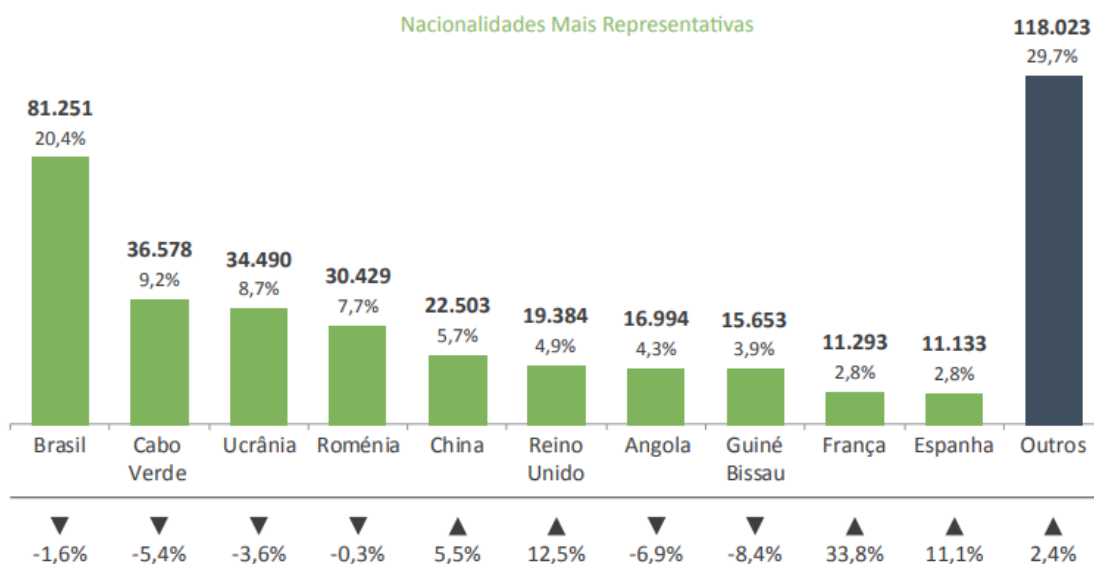


Gráfico 1 - Percentagem de nacionalidades mais representativa (Ribeiro, Estrela, & Machado, 2017, p. 11)

De acordo com os dados apresentados, depreendemos que Portugal é um país de acolhimento para cidadãos de todo o mundo, tornando-se um país multilingue e multicultural, onde convivem pessoas de culturas, línguas e religiões distintas. Essa realidade é ainda mais visível, com o turismo, uma vez que Portugal é considerado um destino turístico de referência, premiado, em 2017, o “Melhor Destino Europeu”, pela World Travel Awards, ou ainda o “Melhor Destino Turístico do Mundo”⁴, turismo que

³ Para mais informações poderá consultar o seguinte link: <https://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Migra%C3%A7%C3%B5es-34>

⁴ Consultar o artigo publicado no jornal Expresso: http://expresso.sapo.pt/sociedade/2017-12-10-Portugal-eleito-o-melhor-destino-turistico-do-mundo#gs.9_cxOnE

favorece a introdução diária de identidades pluriculturais e plurilinguísticas no nosso país.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português, lei n.º 49/2005, estabelece o quadro geral do sistema educativo e tem em conta esta diversidade e um ensino para a cidadania uma vez que no artigo 2º, n.º 5), refere o seguinte “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”⁵ No artigo 3, a), sublinha a importância de defender a identidade nacional e o património cultural do povo português, tendo em conta o quadro da tradição europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo. Ainda no mesmo artigo, na alínea d), menciona a necessidade de se “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

Nesta legislação a diversidade linguística e cultural aparece implícita, visto que a lei refere o desenvolvimento de um espírito democrático, a promoção do diálogo, o respeito pelo Outro e as suas ideias, retomando os princípios da igualdade de oportunidades e de respeito mútuo.

Em 2001, Ano Europeu das Línguas, o estado português procede a uma revisão do currículo do Ensino Básico e publica o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001). Este documento quase que não menciona a EI, uma vez que só no ponto 4, sobre “o uso das LE para comunicar adequadamente em situação do quotidiano e para apropriação de informação”, na área da operacionalização transversal, refere o seguinte: “Usar a informação sobre culturas estrangeiras disponibilizada pelo meio envolvente e, particularmente, pelos media, com vista a realização de trocas interculturais” (Ministério da Educação, 2001, p. 20). Quanto aos seus princípios e valores orientadores, a EI está inexistente, e no que diz respeito à valoração da diversidade linguística e cultural.

Relativamente às suas competências gerais, só prevê o uso da LE para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de

⁵ A legislação está disponível através do seguinte link: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf

informação (ibidem), não refere o diálogo ou o encontro intercultural que vão muito mais além do que o simples domínio da LE, e que pressupõe a aquisição de conhecimentos, atitudes e capacidades, essenciais ao domínio da CCI, e, conseqüentemente, a uma interação com o Outro eficiente e de respeito, que tem em conta o conhecimento e a ultrapassagem de dicotomias entre culturas. Este documento tem, portanto, várias falhas e foi revogado pelo despacho n.º 17169/2011 (Ministério de Educação e Ciência, 2011).

Os documentos curriculares de referência passam a ser os programas existentes e os seus auxiliares, sendo eles, à data, para o ensino do inglês no 1.º CEB, o QERC, o *Portefólio Europeu de Línguas para o 1.º Ciclo*, o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* e as *Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico: 1.º Ciclo*. O QECR e o *Portefólio Europeu de Línguas para o 1.º Ciclo* já foram analisados anteriormente onde mostrámos as lacunas do QECR em incluir a CCI, nos seus descritores dos diferentes níveis de proficiências. Quanto ao portefólio, parece ser, ao nosso ver, um documento com mais-valias, quando utilizado pelo/a professor/a em prol de uma EI, uma vez que dá ênfase às aquisições linguísticas e concomitantemente às experiências interculturais relevantes, que visa o desenvolvimento de competências plurilinguísticas, pluri e interculturais, e que promove o encontro e o diálogo intercultural, no intuito de a criança aprender a conhecer, valorizar e respeitar as diferenças e o Outro.

Relativamente ao *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005), publicado em 2005, reconhece-se a importância da promoção de uma EI, tendo em conta o contexto de crescente migrações e por ser a língua de comunicação internacional. Em Portugal, é privilegiado o ensino desta língua desde a primária de forma a contribuir para a “construção de uma consciência plurilingue e pluricultural” e, portanto, intercultural, e “para a construção da cidadania” (idem, p. 9), privilegiando-se as metodologias seguintes: *Total Physical Response* e *Task-Based Learning*.

Foi elaborado com base no currículo do 1.º CEB, na psicologia da aprendizagem, na psicologia do desenvolvimento, na língua e culturas de expressão inglesa, nas metodologias de ensino-aprendizagem de línguas e pretende desenvolver competências gerais e transversais (ibidem). O intuito do programa é que o ensino do Inglês seja integrado nas outras áreas curriculares e que contribua para o desenvolvimento integral da criança.

As finalidades do ensino da Língua Inglesa no 1.º CEB, referidas neste documento, estão na maioria relacionadas com a EI, tendo como objetivos:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultura;
- promover o desenvolvimento da consciência intercultural;
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socio afetivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber-fazer; estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens (idem, p.11).

Com estes objetivos parece pretender-se promover a aceitação do Outro e as atitudes positivas perante a aprendizagem e a comunicação/interação com pessoas de origens sociais, culturais e com religiões distintas. No entanto, o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* promove unicamente as culturas associadas à Língua Inglesa, o que poderá contribuir para a imagem hegemónica desta língua e cultura, em detrimento das restantes culturas e línguas do mundo. Cabe, portanto, ao professor selecionar materiais diversificados e apelativos para esta faixa etária, que cumprem com as finalidades acima referidas, que desenvolvem uma competência plurilingue e intercultural e que deem a conhecer aos alunos o mundo em toda a sua diversidade e o lindo mosaico cultural, linguístico e religioso que representa. É necessário alargar os horizontes dos alunos, para que tenham consciência da heterogeneidade presente no nosso planeta, um “arco-íris” que reflete as suas pessoas, sociedades e biodiversidade.

Por sua vez, as *Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico: 1.º Ciclo* (Cravo, Bravo, & Duarte, 2014), homologadas em dezembro de 2014, estão organizadas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho. A AI está visível no

documento orientador, através do domínio intercultural, o primeiro destacado. No 3.º ano as metas são as seguintes:

1. Conhecer-se a si e ao outro
2. Conhecer o dia a dia na escola
3. Conhecer algumas características do seu país e de outros

No 4.º ano, são as seguintes:

4. Conhecer-se a si e ao outro
5. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro (Cravo, Bravo, & Duarte, 2014).

O documento pretende orientar o/a professor/a, deixando-lhe alguma liberdade para aprofundar determinados aspetos que acha relevante, tal como sugerido no despacho n.º 17169/2011 que anula as orientações curriculares do *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, e que refere que o/a professor/a deve ter maior liberdade para gerir e organizar a sua atividade letiva da melhor forma, assim como sobre a forma de organizar e ensinar o currículo (Ministério de Educação e Ciência, 2011). Desta forma, o/a professor/a poderá decidir abordar temas transversais, não referidos nas metas, como a religião ou as línguas, ao desenvolver temas como “Conhecer-se a si e ao outro” ou ainda “Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro”.

No entanto, este documento que pretende orientar os/as professores/as carece de clareza, os conteúdos do domínio intercultural não nos parecem surgir de forma estruturada, nem segundo uma lógica de gradação de complexidade da aprendizagem. Atendendo a este facto, muitos manuais também não exploram a dimensão intercultural, porque não adotam uma perspetiva de alteridade, nem exploram o diálogo intercultural.

As metas curriculares parecem focar principalmente em aspetos do/a aluno/a e no desenvolvimento de conhecimentos linguísticos. A aprendizagem visada só tem em conta a aquisição de vocabulário, ou seja, de conhecimentos, uma vez que os discentes somente têm de identificar determinados conceitos linguísticos, como “identificar-se a si e aos outros” ou “identificar elementos da família restrita e alargada” (idem). Assim, o verbo utilizado para desenvolver o domínio intercultural é unicamente o verbo identificar para o 3.º ano, e também maioritariamente no 4.º ano. Este verbo não pressupõe o desenvolvimento de atitudes de abertura ao Outro ou capacidades auto e heterorreflexivas, que deveriam ser explorados de forma gradual,

no domínio da interculturalidade, o que implicariam outros objetivos, nomeadamente, “inferir”, “comparar”, “reconhecer”, “refletir”, “sensibilizar-se”, entre outros.

Se pretendemos desenvolver uma CCI, mesmo que seja de forma superficial, dado o nível inicial dos/as alunos/as, é necessário não só desenvolver conhecimentos, mas também atitudes e capacidades (cf. Byram, 1992, Hamilton, Deardoff, 2006, Candelier, 2012), sendo que só a junção e interligação entre estes três domínios é que vão permitir o desenvolvimento de competências, como podemos ver no seguinte esquema, retirado do documento sobre o perfil dos alunos para o século XXI:



Figura 7 – Esquema conceptual de competência (Gomes, et al., 2017)

Significa, portanto, que é necessário implementar atividades que permitam trabalhar estes três domínios (conhecimentos, capacidades e atitudes), numa perspetiva intercultural, de forma a desenvolver competências, nomeadamente a CCI, fulcral na EI e num ensino que promove uma educação para a cidadania global, de respeito e valorização da diferença e que prepare o/a aluno/a a ser um agente interculturalmente competente na sociedade globalizada. Neste contexto, cabe ao/à professor/a refletir sobre os materiais que tem ao seu dispor e adaptá-los, com o intuito de desenvolver atividades que contemplem para além das dimensões cognitivas, as dimensões praxeológicas e afetivas (Bastos, 2014), sendo estas três dimensões basilares na CCI.

Em 2017, foi publicado *O Perfil dos Alunos para o Século XXI* (Gomes, et al., 2017), um referencial que explicita os princípios, visão, valores, competências-chave e decorrentes aprendizagens dos/ alunos/as a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. Pretende-se com este referencial mostrar o compromisso da escola em assegurar uma educação de qualidade e inclusiva para todas as crianças e jovens, constituindo-se como a matriz para a tomada de decisão sobre as opções de desenvolvimento curricular.

O perfil do aluno descrito no referencial implica a aquisição de aprendizagens que se acercam aos saberes da CI, explicitados por Byram (1997), uma vez que “o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas

relações e implicações” (p.6). Sendo assim, potencia-se o desenvolvimento dos *saber ser, saberes, saber fazer, saber compreender*. Embora o aprender a viver juntos e a viver com os outros esteja relacionado de certa forma com o quinto saber, *saber comprometer-se*, acreditamos que, tendo em conta a descrição das diferentes competências-chave deste referencial, que o viver junto e com os outros se relaciona mais ao desenvolvimento de atitudes que potencia a convivência harmoniosa de todos no seio de uma sociedade. No entanto, *saber comprometer-se* vai mais além, implica uma determinada postura político-social que permite uma consciencialização cultural crítica e a formação de um cidadão não só ativo nacionalmente, mas também internacionalmente, promovendo-se não só uma educação para a cidadania, como referido neste documento, mas sim, para a cidadania intercultural, dotando o/a aluno/a das competências-chave necessárias à sua atuação na esfera global.

Assim as competências-chave a desenvolver, e referidas neste referencial, dependem do desenvolvimento dos seguintes três domínios: conhecimentos, capacidades e atitudes, os mesmos inerentes à CI, que é, no entanto, completamente silenciada ao longo do documento. A atuação do aluno em sociedade, descrita neste referencial, é circunscrita à esfera nacional, representada pela comunidade, a escola e a família (idem, cf. p. 21), não referindo o seu papel para além das fronteiras. Nesta perspetiva, consideramos que este documento deveria também clarificar o papel do aluno como agente democrático no contexto global, explicitando a necessidade de desenvolver uma compreensão intercultural e as competências essenciais ao diálogo intercultural, de forma a formar um cidadão do mundo, autónomo e que age em prol dos direitos humanos.

Tendo em conta os aspetos abordados, depreendemos que as políticas educativas nacionais se esforçam por integrar o domínio intercultural nos seus currículos, embora ainda tenha de percorrer um longo caminho para integrá-la de forma mais clara e sólida, uma vez que não contempla o desenvolvimento de todas as dimensões da CCI, e que se focam essencialmente na língua a ensinar, descartando o desenvolvimento de uma competência plurilingue.

No ponto seguinte, iremos focar a AI na aula de LE, nos primeiros anos de escolaridade.

1.4. A abordagem intercultural em aula de língua estrangeira do 1.º CEB

Comunicar não é apenas transmitir informação, é sobretudo criar comunidade, vencer distâncias: a distância comunicativa até ao Outro, a distância física no tempo e no espaço, a distância cognitiva até ao real, a distância social em relação a um estatuto socioculturalmente prestigiado, a distância cultural, a distância histórica (Fonseca, 1994, p. 175).

Ao contactar e interagir com o Outro, a criança desenvolve competências que lhe permitem ultrapassar barreiras físicas, cognitivas, culturais e sociais, tal como referido por Fonseca em epígrafe, e são estas competências interativas que deverá desenvolver desde a mais tenra infância, através da educação. Com efeito, a educação vai-se adquirindo e construindo ao longo da vida, de forma colaborativa e interativa, uma vez que é a conciliação da “competição incentivadora com a cooperação fortificante e com a solidariedade que promove a união entre todos” (Delors, et al., 1996, p. 9). Sendo assim, os/as professores/as e a escola desempenham um papel fundamental na sociedade, pelo que uma das finalidades do seu trabalho é “formar cidadãos do mundo, capazes de viver na nossa aldeia global e de interagir de modo construtivo com a Diferença” (Aguiar & Bizarro, 2011, p. 2).

Para interagir de modo construtivo com a diferença, o/a aluno/a tem de desenvolver uma CCI que lhe permitirá ser um/a cidadão/ã do mundo que consiga interagir eficientemente com o Outro. A aula de LE representa uma janela aberta para outro mundo e constitui, consequentemente, um contexto propício ao desenvolvimento da CCI, através de uma EI.

No que diz respeito à aprendizagem das crianças e dos jovens, a EI apresenta dois objetivos principais:

- Ajudar a adquirir a capacidade de reconhecer as desigualdades, as injustiças, o racismo, os estereótipos e os preconceitos;
- Desenvolver conhecimentos e capacidades que os ajudarão a pôr em causa e a mudar estes mecanismos, quando confrontados com eles (Conseil de l'Europe, 2004).

Relativamente ao desenvolvimento de uma EI no âmbito do ensino de LE, Byram afirma que:

If foreign language teaching in primary education is to contribute seriously to the international education of young people, it has to

recognise the complexity of the task, to include intercultural competence among its aims, to seek relationships with other aspects of the curriculum in systematic ways and to demand properly trained teachers and appropriate teaching materials (Byram, 2008, p. 87).

Depreendemos que implementar uma AI nos primeiros anos de escolaridade é uma tarefa complexa que tem de ter em conta o nível de desenvolvimento da criança. Assim, é necessário promover atividades que sejam adequadas ao seu desenvolvimento, como o sublinha Doyé (1999), ao afirmar: “Child appropriateness’ does not mean that only the easily accessible contents are dealt with but that the educationally necessary subjects are treated in a manner that is adequate to the development of the children” (p. 25). Por outras palavras, é possível incluir temas que sejam mais complexos e ou mais abstratos, como, por exemplo, o tema das religiões no mundo, no 1.º CEB, desde que este tema seja tratado de acordo com as capacidades cognitivas da criança.

Apesar do desafio que representa o desenvolvimento de uma AI no 1.º CEB, Byram (2008) refere que alguns fatores inerentes à CI são mais facilmente desenvolvidos em crianças do 1.º CEB, nomeadamente o saber ser, os saberes e o saber aprender. O saber ser, que se relaciona com o espírito de abertura e de curiosidade, é mais facilmente encorajado na criança, porque ela ainda não assimilou completamente os pressupostos, transmitidos pelos indivíduos do seu próprio ambiente cultural, que ainda não vê como naturais. O conhecimento do Outro pode ser desenvolvido mediante uma aprendizagem experiencial, onde a imersão no contexto (imaginado ou real) é seguida pela reflexão sobre ela, sob a orientação do/a professor/a. Assim, ao implementar atividades que exploram a perspetiva do Outro, é possível despertar a curiosidade da criança e permitir-lhe que experiencie a alteridade (saber ser).

As crianças pequenas também já possuem algum conhecimento (saberes) sobre as práticas de seus próprios grupos sociais, como se comportar em situações específicas ou as regras para se comportar educadamente em sociedade, ou mesmo sobre elementos de outros grupos com os quais contacta. A partir dos seus conhecimentos, as crianças podem experimentar outras práticas relacionadas com outra(s) língua(s) e cultura(s), levando-as a pensar sobre as diferenças e semelhanças entre as suas práticas e as práticas do Outro, fazendo-as também refletir sobre possíveis problemas ou disfunções decorrentes destas práticas de acordo com a perspetiva do EU e do Outro (idem).

Quanto ao “saber aprender”, uma vez que os/as alunos/as desenvolvem competências básicas no 1.º CEB, que lhes permitem perceber enunciados, interpretar textos, comunicar, entre outros, podem, também, aprender a fazer perguntas relevantes, analisar fenómenos culturais e realizar as suas próprias investigações (idem), promovendo concomitantemente a sua autonomia na aprendizagem e uma consciência autocrítica. Dado a complexidade desta tarefa, no contexto do 1.º CEB, o/a professor/a tem de guiar os/as seus/uas alunos/as durante as suas pesquisas para que não sobregeneralizem as suas descobertas, afirmando que todos os Franceses/Alemães são, fazem ou acreditam ... (idem). Este trabalho de pesquisa mais autónomo ajuda as crianças a desenvolverem capacidades que as ajudam a ultrapassar a sua perceção etnocêntrica e a conhecer ou descobrir diversas perspetivas e experiências de uma mesma realidade, proporcionando contactos diretos e reais com outros países, através de intercâmbios, trocas de materiais ou encontros virtuais (em linha).

Com efeito, a este propósito, Abdallah-Pretceille (Abdallah Pretceille, 2011) refere que:

Il existe une distance indéniable entre les modèles culturels théoriques et les usages de la culture au quotidien dans la communication, dans les relations, c’est-à-dire dans les différentes occasions de rencontres d’autrui. C’est dans cet écart que se situe une éducation à l’altérité et à la diversité. C’est aussi dans cet écart que se situent les sources de dysfonctionnements et de conflits (p. 96).

Sendo assim, o importante não é basear-se em modelos culturais pré-estabelecidos, mas levar a criança a questionar-se e a formular hipóteses de acordo com as suas experiências interativas, bem como consciencializá-la de que os interlocutores num ato comunicativo não podem ser reduzidos às características culturais do seu país de origem. Para tal, é necessário “dépasser l’approche sémiologique par une phénoménologie sociale qui permet d’éviter le réductionnisme culturel en reconnaissant la vision et l’interprétation des acteurs” (Abdallah Pretceille, 2011, p. 97), por outras palavras, é essencial desenvolver um trabalho que ajude a criança a experienciar a alteridade.

Ademais, desenvolver uma EI no 1.º CEB apresenta ainda inúmeras vantagens a nível político, educacional e social. Com efeito, a nível político, a EI permite desenvolver uma educação que promove os direitos humanos, o diálogo intercultural, a igualdade social e a paz. A este respeito, a UNESCO, no seu relatório *The contribution of early*

childhood education to a sustainable society, refere que “early education should help children acquire an identity firmly grounded in a culture closest to them, while developing a sense of themselves as world citizens. One way to promote this is intercultural education” (Samuelsson & Kaga, 2008, p. 12).

A nível social, a EI desenvolvida na aula de LE no 1.º CEB contribui para o estabelecimento de uma sociedade mais justa e coesa, onde os seus habitantes convivem harmoniosamente, porque fomenta um ensino de valores, que favorece a escuta, a cooperação, o diálogo com o Outro, numa perspetiva de alteridade e de aceitação da diferença, investindo na formação na criança dos princípios nucleares de um cidadão intercultural.

Além disso, mediante o desenvolvimento de uma EI, é possível desconstruir ou modificar estereótipos que ainda não estão enraizadas na criança, uma vez que são formados na infância e reforçados na adolescência (Powlishta, Serbin, Doyle, & White, 2004). Neste sentido, é importante focalizar as línguas e culturas das crianças presentes na turma (Abdallah-Pretceille, 2006), isto porque “the encounter with otherness is not simply somewhere in their future but also in their present” (Byram, 2008, p. 79), para que se consciencializem dos seus próprios valores e dos valores dos outros, aprendam a valorizar outras culturas e a desconstruir estereótipos, reduzindo discriminações que afetam negativamente, muitas vezes, crianças nas escolas (Sá & Andrade, 2009). A este respeito, Byram (2008) refere que são várias as propostas curriculares que identificam as representações de outras culturas no ambiente das crianças para utilizá-las como pontos de partida para a informação e a experiência intercultural.

Para além disso, é muito mais fácil trabalhar as competências da CCI com as crianças “who come with few inhibitions about exploring something new and a tendency to ask questions that an adult is reluctant to voice” (Deardoff, 2009, p. 81), uma vez que o que caracteriza a criança é a sua vontade de aprender e a sua curiosidade sobre o que a rodeia, sendo desta forma também mais fácil potenciar valores de respeito, compreensão e solidariedade, assim como familiarizá-la com a noção de que somos todos diferentes, mas todos iguais ao mesmo tempo. A par disso, Deardoff (2009) sublinha a importância de desenvolver, em simultâneo com a CI, o sentido de liderança nas crianças desde cedo, para que apreciem e compreendam a sociedade multicultural na qual vivem.

Em suma, o desenvolvimento da CCI na infância é possível mediante um ensino

que potencie a abertura de espírito da criança, a sua consciencialização da diversidade linguística e cultural, bem como a promoção do encontro intercultural nas situações quotidianas (Kim, Green, & Klein, 2011). Assim, é primordial desenvolver a CCI nas aulas de LE nos primeiros anos de escolaridade, de forma a potenciar um espaço de diálogo que dê a conhecer esta diversidade e fortaleça a capacidade das crianças para identificar situações de discriminação, revelando comportamentos de inclusão de outras culturas (DoBroka, 2012). Enquanto professores/as, ao incluirmos nas nossas aulas a DLC diariamente, a criança irá desenvolver melhor o conhecimento do Outro, abandonando concomitantemente o sentimento de tensão (sentimento automático) associado ao que é estranho e diferente, e passando a mostrar receptividade a outras perspectivas e a outros costumes.

Desta forma, a EI nos primeiros anos de escolaridade permite lançar as bases de uma sociedade democraticamente mais coesa, porque prepara as crianças para se tornarem cidadãos do mundo, que não se deixam influenciar por estereótipos ou preconceitos, constituindo-se enquanto mediadores interculturais. Ademais, o 1.º CEB representa, como vimos, um contexto propício ao desenvolvimento do *saber*, *saber ser* e *saber aprender*, o que permitirá simultaneamente a aquisição dos restantes saberes, o *saber comprometer-se* e o *saber compreender*, inerentes à CCI, de acordo com o modelo desenhado por Byram (1997).

Cabe ao/à professor/a conduzir os/as discentes neste caminho que leva ao Outro, tirando proveito inclusivamente dos novos meios de comunicação, capazes de proporcionar momentos de interação autênticos. Neste sentido, uma das formas mais eficientes, apontadas por vários autores, como Byram (2009a) e documentos oficiais, como o CEFR (2018), para adquirir estes saberes é através da troca de materiais e do contacto com o Outro por internet, o que formalizámos com a concretização do nosso projeto eTwinning. Assim, no ponto seguinte, iremos explicar os princípios e os objetivos da plataforma eTwinning, bem como enunciar os seus contributos para o desenvolvimento da CCI.

1.5. As potencialidades da plataforma eTwinning para o conhecimento do Outro

Com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), comunicar com pessoas oriundas dos vários cantos do mundo nunca foi tão fácil. Através de um simples clique é possível contactar com uma pluralidade linguística e

cultural infinita, permitindo que os utilizadores destas tecnologias se tornem membro desta diversidade e pluralidade que circulam na Internet (Marcelo, Silva, & Cruz, 2009).

As TIC fazem parte do quotidiano das nossas crianças e permitem-lhes viajar sem se deslocarem de casa, propiciando encontros virtuais interculturais com familiares, amigos ou outros cibercomunicadores que se encontram no estrangeiro. Os jogos multimédia online, utilizados por alguns adolescentes constituem igualmente uma ferramenta potenciadora de interação intercultural. Neste caso a língua privilegiada nas comunicações exolingue é o inglês, por ser considerada por muitos a língua universal e por ser a LE maioritariamente ensinada em contexto escolar. Esta mobilidade online (Cruz & Melo, 2005) pode, portanto, motivar para a aprendizagem precoce de línguas e representar um trunfo para a aprendizagem da língua inglesa, em particular.

O/a professor/a tem, portanto, de tentar tirar proveito das TICs, que permitem dar outra dimensão às aulas de LE e de viajar pelo mundo sem, no entanto, sair da sala de aulas. No projeto investigativo que aqui apresentamos, foi desenvolvido um projeto eTwinning em parceria com turmas oriundas de vários países europeus.

As TIC fazem, hoje em dia, parte das rotinas dos/as alunos/as, seja através do computador, dos *Ipads* ou dos telemóveis. A nova geração é *wired* porque começa desde muito cedo a lidar e utilizar estas tecnologias, seja para jogar, ver vídeos no *Youtube*, fazer pesquisas na internet, conectar-se as redes sociais, entre outros. As tecnologias são multifuncionais, a sua função inicial, passando, por vezes, para o segundo plano, sendo que o telemóvel é mais frequentemente utilizado para realizar as atividades supras do que para contactar alguém (objetivo inicial e principal do telemóvel).

Sendo assim, incluir estas tecnologias nas aulas pode tornar-se uma mais-valia e motivar o/a aluno/a na aprendizagem da LE, dando outra dimensão a aula. As TIC constituem uma forma de proporcionar uma oportunidade de contacto intercultural real, uma vez que é possível interagir com alunos/as de todo o mundo.

Nesta linha, o *site* eTwinning foi lançado em janeiro de 2005, pela Comissão Europeia e promove um programa de *eLearning*, que possibilita a colaboração entre escolas europeias, mediante o uso das TIC, desde a educação pré-escolar até ao ensino e formação de adultos. Em 2014, juntou-se ao programa Erasmus+, um programa educativo de Educação, Formação, Juventude e Desporto. O *site* eTwinning está disponível em 25 línguas e é uma comunidade de aprendizagem na Europa, que dispõe de um Serviço de Apoio Central sediado na European Schoolnet e envolve uma parceria

internacional de 31 Ministérios da Educação europeus. O eTwinning disponibiliza ainda 38 Serviços de Apoio Nacional, espalhados pela Europa⁶. Os países presentes no *site* eTwinning são os seguintes:

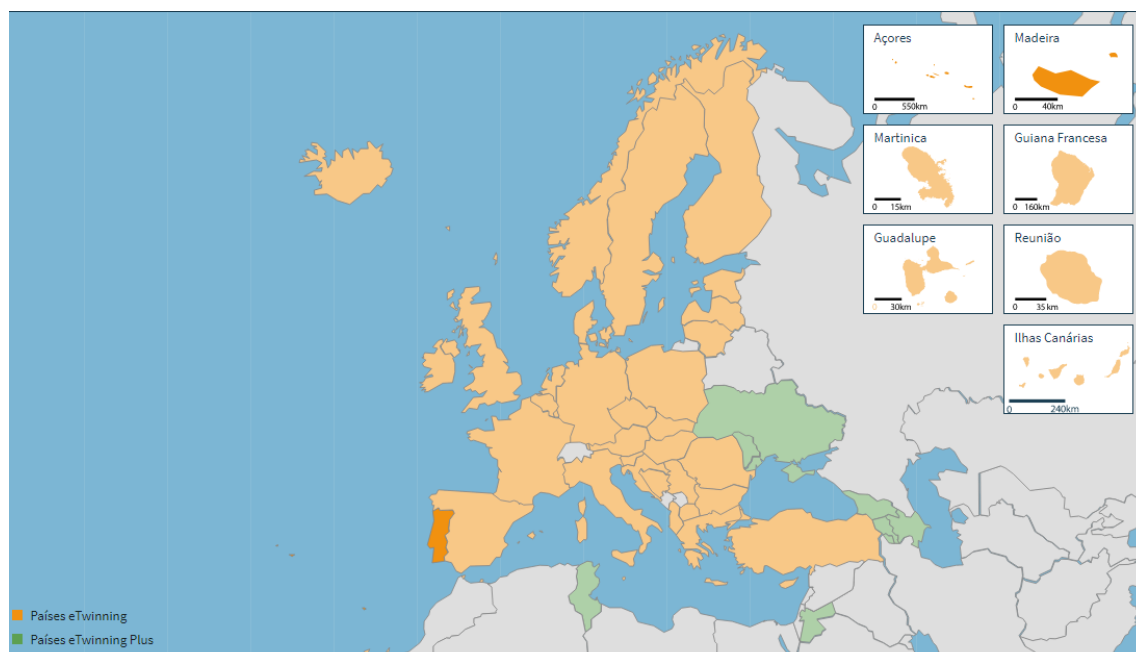


Figura 8 – Mapa dos países inscritos no eTwinning

No mapa, os países destacados de laranja representam os Estados-Membros da EU, e incluem também a Antiga República Jugoslava da Macedónia, a Albânia, a Bósnia e Herzegovina, a Croácia, a Islândia, o Liechtenstein, a Noruega, a Sérvia e a Turquia. Relativamente aos países eTwinning Plus, em verde, incluem os seguintes países limítrofes da Europa: Arménia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia, Ucrânia, Tunísia e Jordânia⁷.

O eTwinning pretende potenciar ensinamentos, através de métodos de ensino inovadores e fomentar a colaboração entre escolas nacionais e europeias. Para tal, promove a cooperação amigável e de entreajuda entre professores/as e alunos/as pela Europa. Como referido por Silva (2011), é um site que proporciona uma aprendizagem colaborativa que possibilita:

- Uma mudança no processo de ensino;
- A promoção de uma comunicação intercultural eficaz num contexto de colaboração transnacional;
- A melhoria de competências de comunicação em LE;

⁶ Para mais informações, poderá consultar a página oficial do eTwinning: <https://www.etwinning.net/pt/pub/about.htm>

⁷ Para mais informações, poderá consultar a página oficial do eTwinning plus: <https://plus.etwinning.net/en/pub/index.htm>

- O reforço da consciência linguística e cultural;
- Um aumento da motivação dos alunos e professores para usar e aprender outras línguas.

Desta forma, os projetos eTwinning têm, segundo Diezmas & Calero (2017), como objetivos nucleares: o desenvolvimento da CI, a promoção da dimensão europeia, a inclusão das TIC e da aprendizagem por projetos nos processos de ensino-aprendizagem e a aquisição de competências linguísticas em LE em contextos e situações reais de comunicação.

O site eTwinning permite a criação de projetos em língua materna ou numa terceira língua comum, utilizada como meio de comunicação. Gileran e Kearney (2014) apontam para o papel dos projetos eTwinning que favorecem a criação de ambientes colaborativos multidisciplinares, alicerçados pelo uso das TIC e de trabalhos investigativos, desenvolvidos pelos discentes, favorecendo a sua autonomia e a aquisição de competências básicas. Os projetos podem abordar temas transcurriculares e contribuir para a interdisciplinaridade, privilegiando uma abordagem holística e interrelacionada, que resulta no desenvolvimento integral das competências-chave.

O site dispõe das suas próprias ferramentas, que permitem criar um perfil, procurar parceiros para um projeto, através do *Twinfinder*, comunicar com eles de forma segura mediante um sistema de mensagens interno, descarregar recursos pedagógico-didáticos, entre outros. Ademais, proporciona oportunidades de desenvolvimento profissional, uma vez que é possível integrar grupos, ou seja, espaços virtuais, onde eTwinners podem trocar ideias e debater sobre disciplinas ou temas específicos. São, também, organizados eventos de aprendizagens intensivos de curta duração, relacionados com aspetos pedagógicos, *workshops* de desenvolvimento profissional, seminários *online*, conferências temáticas, conferências anuais e eventos online, todos com os seguintes princípios basilares: o tema da pedagogia, a partilha de conhecimentos e o apoio à comunidade eTwinning.

Os projetos eTwinning podem ser criados de raiz pelo/a professor/a ou este poderá optar pela utilização de um kit pré-concebido, possível de adaptação, que representa um guia que inclui orientações passo-a-passo, para a implementação e concretização do projeto. O/a professor/a podem também consultar estes kits para procurar inspiração e encontrar novas ideias.

Ao criar um projeto, e depois de ser aprovado pelo Serviço Nacional de apoio, os

diferentes parceiros desse projeto têm acesso a um *Twinspace* (cf. Figura 9), um espaço de trabalho virtual para as atividades eTwinning.

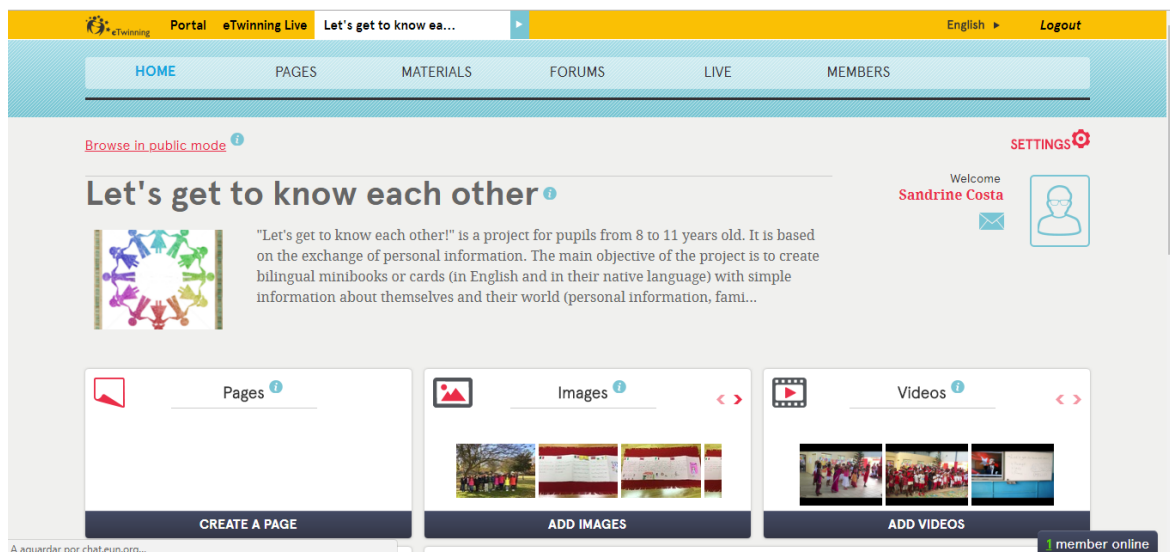


Figura 9 - Twinspace do projeto elaborado

A partir da figura acima, é possível visualizar os diferentes separadores disponíveis no *Twinspace*. Dispomos de uma barra de navegação, que nos permite navegar entre as diferentes funcionalidades do *Twinspace*. No separador *pages*, os diferentes colaboradores de um projeto podem criar uma página para determinado tópico, na qual é possível subir os trabalhos realizados pelos diferentes parceiros/as e alunos/as. No separador *materiais*, pode-se fazer o *upload* de materiais diversificados, como fichas de trabalho, apresentações em PowerPoint, vídeos, fotografias, entre outros. No separador *forums*, é possível criar tópicos de discussão, trocar ideias e pontos de vista. A janela *Live* é um *chatroom* que possibilita a comunicação simultânea entre os membros do projeto. O separador *members*, permite convidar novos membros, visitantes e alunos, assim como contactá-los, redirecionando-nos para o *Twinmail*, um email interno que facilita a comunicação entre parceiros e/ou estudantes. O *Twinspace* é um espaço fácil de utilizar, dada a sua simplicidade e clareza, sendo que, se necessário está disponível uma página de guias gerais, apoio técnico e materiais autodidatas.⁸ Trata-se, portanto, de um ambiente online seguro, que potencia o trabalho colaborativo de professores e alunos, em comunicação síncrona (chat e áudio/videoconferência) ou assíncrona (fórum e correio eletrónico interno) (Barbosa, 2017).

Estas tecnologias contrabalançam os inconvenientes de não se conseguir propiciar encontros reais presenciais, ou seja, cara a cara, e são motivadores para as

⁸ Disponível no seguinte link: <https://www.etwinning.net/en/pub/support.htm>

crianças por, segundo Camilleri (2016), serem fáceis de utilizar e por aproximá-los do Outro através de vídeos, fotos, que tornam, de certa forma, este encontro real.

Dadas as suas potencialidades a nível pedagógico-didático, o site eTwinning conhece uma evolução exponencial, como se pode constatar na seguinte tabela:

Tabela 1 - Evolução do eTwinning de 2005 a 2016 (Zygierewicz, 2016)

	2005	2007	2010	2015	2016
Utilizadores registados	11 186	38041	125 455	301 944	378 982
Participantes de um projeto	2 141	7 524	15 479	24 641	
Projetos					49 270
Projetos ativos					9 670
Projetos encerrados					39688
Escolas registadas	8 031	25 719	67 450	138 566	159 384

Depreendemos que o site eTwinning veio para ficar, dado o seu êxito, pois proporciona oportunidades únicas de interação real, o que tem reflexos na motivação e entusiasmo dos/as alunos/as e, consequentemente, no processo de ensino-aprendizagem. Constitui, portanto, um meio para o/a professor/a dar outra dinâmica às suas aulas, que cria um contexto real, nomeadamente na aula de LE, para comunicar com o Outro na língua meta e conhecer outras culturas. Ademais, é uma forma mais motivadora de aprender LE, que permite desenvolver as competências com as TIC, a literacia em LE e a CI.

O desenvolvimento da CI é um dos princípios nucleares do eTwinning e vamos demonstrar, seguidamente, de que forma os projetos eTwinning podem constituir-se um aliado da AI.

No 1.º CEB, a sensibilização à DLC deve ser privilegiada mediante a realização de atividades lúdicas e significativas, que possam despertar na criança o interesse e o gosto de aprender uma LE. Como apontado por Antunes, Teixeira & Cruz (2009), o/a professor/a deve propiciar aos seus aprendentes, a participação em projetos comunicativos que implicam um uso vivo da LE e que favorece o desenvolvimento de uma relação afetiva com a mesma.

Os projetos eTwinning potenciam o desenvolvimento de atividades e atos comunicativos num contexto real, promovendo vivências estimulantes nos/as alunos/as e permitem o estabelecimento de um contacto com o Outro e

concomitantemente com a DLC. Desta forma, este recurso pedagógico-didático afigura-se como um subsídio da AI. Participar em projetos eTwinning contribui para a aquisição de competências linguísticas em LE e permite que os/as alunos/as conheçam realidades diversas e que desenvolvam a sua CI. (Diezmas & Calero, 2017)

Como referido por Maurice (2008), os projetos eTwinning permitem a criação de relações, que se desenvolvem em dois eixos:

- “relação” no sentido de “ligação”, ou construção de elos de ligação entre indivíduos;
- “relação” no sentido de “relacionação”, ou construção do significado com a língua. (p. 9)

O relacionalmente de interface entre os processos de ligação e de relacionação, potenciadores de construção de conhecimento, são os princípios nucleares de um projeto eTwinning e devem ser estabelecidos mediante uma abordagem que fomenta o trabalho colaborativo de sucesso.

Para criar elos de ligação, é necessário, segundo a autora, estabelecer relações individuais e, no mesmo plano, interculturais. São projetos que ligam professores/as e alunos/as enquanto indivíduos multifacetados, com identidades multidimensionais e uma bagagem cultural complexa. Para a concretização efetiva de um projeto, os seus diferentes elementos têm de comunicar e interagir eficientemente entre eles, e, portanto, de experienciar um duplo processo de “descentração” e “centração”. (idem)

Este processo dual, tem de ocorrer em simultâneo, uma vez que a aquisição de conhecimentos, potenciada durante o processo de “descentração” que implica a interação com o Outro linguística e culturalmente distinto, só pode ser conseguida através do processo de “centração”, que diz respeito à consciencialização dos seus próprios repertórios culturais e à capacidade de se distanciar destes fatores culturais. Desta forma, o/a aluno/a deverá fazer um trabalho de descoberta de si próprio e do seu capital cultural, de forma a poder partilhá-lo com o seu parceiro pedagógico estrangeiro. Como referido por Camilleri (2016), “While interacting students bring in their own ‘cultural capital’ identifying their own cultural elements. Subsequently students not only become knowledgeable of other cultures but also conscious of their own identities” (p. 4), um duplo trabalho sobre a identidade, que potencia a formação de um cidadão intercultural.

O estabelecimento de ligação privilegiada nos projetos eTwinning ultrapassa o processamento de informação puramente académica e o ensino da metalinguística,

para focar no contexto cultural real do Outro. Para tal, é necessário implicar os/as alunos/as no projeto, para que sejam agentes da sua aprendizagem e para que consigam construir uma relação interpessoal e intercultural com o Outro, que passa pela partilha de conhecimentos e por um processo de relação (Maurice, 2008).

O processo de relação implica que o/a aluno/a se torne um parceiro, ao desenvolver um papel ativo, possível mediante a aprendizagem da língua e ao explorar o seu potencial, as suas funções e formas. É através da língua que vai poder construir significado, descrever a sua realidade e expressar-se, afastando-se da rotina escolar muitas vezes associada a resolução de exercícios mecanizados e repetitivos.

Desta forma, o aprendente mergulha num universo produtivo, que o coloca no centro da aprendizagem, tornando-o um agente autónomo que deve desenvolver um trabalho de pesquisa (caso tenha de desenvolver um trabalho sobre a própria cultura e dar a conhecê-la ao Outro), autorreflexivo e/ou de introspeção (caso tenha de se dar a conhecer ao Outro), que resulta na produção de conhecimento, na aquisição de competências e no aumento da sua consciência cultural crítica. Este trabalho permite o desenvolvimento de conhecimentos mais percucientes, que perduram e que promovem a valorização e a tolerância pelo seu contexto cultural (Maurice, 2008).

Para além disso, Camilleri (2016) demonstra no seu estudo que a interação direta aumenta a empatia, uma vez que perspetiva um melhor entendimento mútuo. Através do contacto com o Outro e da partilha de opiniões, é possível conhecer a perspetiva do Outro e conhecer as suas vivências no contexto real, o que permite desconstruir determinados preconceitos, a partir da voz do nativo de determinado país.

Sendo assim, participar num projeto eTwinning, desenvolve nos alunos/as as características de um cidadão global que, segundo Kirkwood (2001), “possess[es] high-tech skills, broad interdisciplinary knowledge about the contemporary world and adaptability, flexibility and world-mindedness to participate effectively in the globalized world” (p. 14). Os projetos eTwinning potenciam, através das tecnologias, o contacto entre alunos/as provenientes de diferentes realidades linguísticas, religiosas e culturais e o desenvolvimento de relacionamentos de ligação e relação que perpetuam a abertura ao Outro, promovendo a aceitação e o respeito pelo Outro, o diálogo intercultural, tornando-os/as, cidadãos/ãs interculturais, ou seja, cidadãos/ãs europeus e do mundo.

Síntese

Ao longo deste capítulo, explicitámos os princípios e os objetivos-chave da EI, um conceito complexo que relaciona universalismo e pluralismo. Por um lado, a EI assenta no universalismo dos direitos humanos e, por outro lado, na diversidade, que deve ser mantida e valorizada. A EI assenta em quatro princípios nucleares, sendo eles: o aprender a saber, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Com o desenvolvimento de uma EI pretende promover-se uma consciência intercultural, uma abertura de espírito e uma aceitação do Outro, para que aprendamos desde muito cedo a viver juntos, de forma democrática, pacífica e harmoniosa, permitindo “à l’humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale” (UNESCO, 1996, p. 11). A EI aparece, neste sentido, como uma solução de paz para o terceiro milénio (Santos, Araújo e Sá, & Simões, 2012). Ao fomentar ideais de paz, de respeito mútuo, de solidariedade, entre outros, aspira-se a um mundo melhor, de entreajuda, um mundo que promove o diálogo intercultural, que dá igualdade de oportunidades para todos e que ultrapassa os preconceitos, o racismo, a discriminação ou a exclusão social.

A seguir, tentámos explicitar o conceito de CCI, dado o seu papel para a comunicação com o Outro, que não se rege unicamente pelo domínio da competência linguística, mas sim por várias aptidões que dizem respeito ao domínio de ditames culturais e sobretudo à capacidades psicossociais, cognitivas e afetivas, que permitem experienciar a alteridade e o estabelecimento de um diálogo intercultural, pautado pelo respeito mútuo, a compreensão da visão do Outro e a interação salutar, e que promovem a paz e a convivência harmoniosa de todos.

Tendo em conta os contributos axiológicos e pedagógicos da EI, analisámos as políticas educativas em contextos epistemológicos ocidentais, para perceber a sua consonância nos documentos reguladores da UNESCO, do Conselho da Europa e nacionais. Concluímos que a EI tem tido cada vez mais peso nos documentos orientadores internacionais e europeus, assumindo um papel predominante para a promoção de uma sociedade multicultural mais coesa, justa e equitativa. No entanto, a nível nacional, embora haja ecos dos seus princípios em documentos basilares como a *lei de bases do sistema educativa*, a sua aplicabilidade nos currículos nacionais ainda aparece pouco difundida ou de forma muito esparsa.

Com este propósito, procedemos à análise das *Metas Curriculares de Inglês*

(Cravo, Bravo, & Duarte, 2014) e concluímos que estão muito longe de promover o desenvolvimento de uma CCI, sendo que só explora a aquisição de conhecimentos, referente à dimensão cognitiva, esquecendo-se totalmente dos domínios das atitudes e das capacidades, essenciais à aquisição de CI. O/a professor/a terá, conseqüentemente de adaptar as suas estratégias e elaborar materiais que permitem o desenvolvimento desta competência, se pretende desenvolver uma EI na aula de LE, o que se revela essencial hoje em dia, dado a heterogeneidade e a pluralidade cultural coexistente na sociedade portuguesa hodierna e a crise de valores que paira e que conduziu ao aumento da violência (sobre a forma de atentados), de ideologias radicais ou da visibilidade dos partidos de extrema direita.

Sendo assim, afigura-se primordial que o/a professor/a assuma o seu papel político, ao desenvolver no/a aluno/a capacidades que lhe permitirão desenvolver a sua consciência cultural crítica e ser um cidadão intercultural, ou seja um cidadão do mundo que age em prol da democracia. A este respeito, é necessário desenvolver um trabalho holístico sobre a identidade da criança, trabalhando sobre três eixos, indissociáveis uns dos outros e que se complementam, a saber o Eu, o Outro e a relação do Eu com o Outro, que permitirão o desenvolvimento de uma CCI e a formação de um cidadão intercultural.

Apesar da complexidade que pressupõe a implementação da EI no 1.º CEB, explicitámos como os primeiros anos de escolaridade constituem um contexto propício ao desenvolvimento de uma CCI, mesmo que de forma introdutória. Na verdade, é sabido que as crianças apresentam características favoráveis à EI, porque não possuem ainda ideias preconcebidas ou estereotipadas demasiado enraizadas ou veiculadas pelo seu contexto social; são aluno/as altamente curiosos/as que demonstram uma vontade grande de aprender; e, os domínios do saber ser, saberes e saber aprender são mais facilmente adquiridos pelas crianças, contribuindo concomitantemente para a aquisição dos restantes saberes, inerentes a CCI.

Por fim, examinámos os contributos dos projetos eTwinning para o desenvolvimento da EI, que potenciam o contacto com o Outro via as TIC, num contexto real, fomentando vivências enriquecedores e estimulantes. Os projetos eTwinning são um aliado do ensino-aprendizagem de uma LE, porque favorecem a criatividade, desenvolvem a competência linguística em LE e permitem a colaboração com crianças de uma Europa alargada, possibilitando, por um lado, o contacto com uma pluralidade linguística e cultural e, por outro lado, aprendizagens plurais significativas. Assim,

estimula-se uma partilha de conhecimentos motivadora e uma relação de ligação e de relacionamento com o Outro, através do desenvolvimento da autonomia do discente e de processos de auto e heterorreflexão, que advêm da interação com o Outro, da partilha de opiniões e da troca de percepções, conducentes ao diálogo intercultural.

Em suma, advogamos que a EI deve ser parte integrante dos currículos educativos e deve ser contemplada em todas as disciplinas, de forma a potenciar a aquisição transversal e simultânea das competências básicas. Apenas assim se pode assegurar um ensino inclusivo e de qualidade, capaz de promover a formação holística da criança, dotando-a das competências necessárias para a sua plenitude pessoal, e desenvolvendo nela uma atitude de respeito e de abertura face ao Outro, linguística, religiosa e culturalmente distinto.

O nosso mundo multicultural é muitas vezes manchado pelas guerras, atentados, genocídios, entre outros. Ao ensinar os princípios da EI desde a mais tenra infância, talvez consigamos erradicar esses males e crescer numa sociedade unida. Esta visão talvez seja utópica, mas só mais tarde é que conseguiremos colher os frutos hoje plantados, podendo, este sonho se tornar realidade um dia, ao despertar nas crianças de hoje a vontade de seguir estes ideais.

Capítulo 2 – Metodologia: os caminhos delineados e o contexto de intervenção

Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo (Delors, et al., 1996, p. 50).

Início a segunda parte deste relatório citando Delors, porque a visão da EI aqui apresentada vai ao encontro do que tentámos fazer ao implementar o nosso projeto de intervenção, isto é, contribuir para lançar a primeira pedra na construção de uma CCI no aprendente, promovendo as bases de um mundo mais aberto, compreensivo e solidário.

Assim, e depois de ter apresentado alguns dados teóricos sobre a importância da AI no ensino do Inglês no 1.º CEB e os contributos da realização de um projeto eTwinning para o desenvolvimento da CCI, com vista à promoção do encontro com o Outro, importa descrever o nosso estudo empírico, dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, pretendemos aludir aos caminhos delineados, ao apresentar a orientação metodológica do nosso estudo e ao caracterizar o contexto de intervenção e os seus participantes. No segundo capítulo, descrevemos o projeto de intervenção, através da apresentação dos objetivos de investigação, do seu enquadramento curricular, da sua descrição cronológica e da explicitação da metodologia de análise dos dados. No terceiro capítulo, procedemos à interpretação dos resultados, tendo em conta os conhecimentos, as atitudes e as capacidades desenvolvidos pelos/as discentes. Por fim, terminamos este relatório final, tecendo uma reflexão sobre todo o caminho trilhado durante este percurso formativo.

Este capítulo tem como propósito nuclear esclarecer de que forma o nosso projeto de intervenção se enquadra numa metodologia de investigação-ação, ancorada no paradigma metodológico qualitativo. A seguir, aludimos ao contexto educativo, através da caracterização do contexto escolar, socioeducativo e da turma, elucidando o percurso de vida dos/as alunos/as, mediante a leitura dos resultados emanados da aplicação da biografia linguística e cultural, realizada na primeira sessão do projeto, que teve como intuito conhecer a experiência de vida dos participantes, e realizar um

diagnóstico dos seus conhecimentos sobre a diversidade no mundo e as atitudes de abertura ao Outro, linguística e culturalmente distinto.

2.1. Metodologia de investigação

O nosso estudo apresenta características de um paradigma de investigação qualitativo, aliado a uma metodologia de investigação-ação (IA). Cabe-nos, agora, explicitar estes dois conceitos e dilucidar de que forma o nosso projeto de intervenção seguiu os seus pressupostos.

A investigação qualitativa tende a interpretar indutivamente o meio na sua globalidade, de forma a compreender essa realidade e a retirar ilações. É um método que permite um maior envolvimento entre o pesquisador e os sujeitos do estudo, uma vez que está imerso no contexto. Quanto aos dados, são provenientes da videogravação, das notas de campo, entre outros, e são interpretados mediante o recurso à análise de conteúdo, sendo que se privilegia uma interpretação descritiva dos dados.

Para Bogdan & Biklen (2007), a pesquisa qualitativa:

1. **Decorre no ambiente natural:** o investigador é o instrumento principal de recolha de dados, dentro do seu ambiente natural;
2. **É descritiva:** os dados são representados em forma de palavras e imagens, podendo incluir transcrições de entrevistas, questionários, notas de campos, fotografias, documentos pessoais, entre outros registos que abordam a situação de investigação;
3. **Tem como maior enfoque o processo e não os resultados:** os processos orientam o pesquisador na sua investigação, ou seja, o pesquisador não está focado na providência de soluções, mas tenta entender como determinados fenómenos acontecem;
4. **É indutiva:** o investigador procede de “baixo para cima”, uma vez que as abstrações se vão construindo à medida que os dados são analisados, interrelacionados e reagrupados;
5. **O significado tem uma importância vital:** o investigador interesse-se pela perspetiva do participante e tenta compreender o significado que os mesmos atribuem às suas experiências.

O nosso estudo baseia-se nas características supracitadas, dado que decorre no ambiente natural dos participantes, isto é, em sala de aula, e inclui dados recolhidos

através de entrevistas, questionários, fotografias, videogravações, notas de campos, desenhos, etc., analisados mediante o recurso à análise do conteúdo. A par disso, o nosso projeto foca-se primordialmente nos processos a desenvolver, que guiam a investigação, graças ao nosso envolvimento numa espiral dialética constante de pesquisa, planificação, ação e reflexão, permitindo a reformulação das nossas práticas, com visto à concretização dos objetivos de investigação. É, também, uma investigação de tipo indutivo, porque o afunilamento do nosso trabalho, pela deleção dos dados recolhidos, permite delinear as categorias e subcategorias de análise. Por fim, a nossa investigação procura dar significado às perspetivas dos/as alunos/as, tentando fazer uma leitura fiável das suas intervenções pedagógico-didáticas (interações, desenhos, *picturebooks*, etc.).

Além de o nosso projeto se enquadrar no paradigma de investigação qualitativo, pelas razões enunciadas anteriormente, atendendo ao facto de que a professora assume o papel de investigadora e colabora diretamente com o público-alvo do estudo, sendo ela própria participante e alvo de análise, podemos afirmar que o nosso projeto de intervenção se enquadra igualmente na metodologia de IA.

A IA é uma metodologia que procura, como afirmado por Noffke & Someck (2009), superar o dualismo entre teoria e práxis. Não existe uma definição única, na medida em que evidencia muitas aceções, propostas e práticas (Castro, 2012). Tendo em conta este pressuposto, Coutinho et al. (2009), descrevem a IA como:

uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (p. 360).

Apesar da definição heterogénea deste paradigma, algumas características são redundantes. De facto, Latorre (2005) refere que a IA tem como objetivo basilar a intervenção e a reflexão, com vista à melhoria das práticas profissionais, desenvolvidas através de um processo cíclico de ação-reflexão, como sublinham Cohen, Manion & Morrison (2005) e McNiff & Whitehead (2006).

Em suma, a IA pode resumir-se no seguinte quadro:

Investigação-ação	
Paradigma	Processo cíclico que alterna entre ação e reflexão crítica.
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Participativa e colaborativa; • Prática e interventiva; • Cíclica; • Crítica; • Autoavaliativa.
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar/transformar a prática social/educativa; • Articular investigação, ação e formação; • Aproximar-se da mudança; • Fazer dos educadores protagonistas da ação.
Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Testes; • Escalas; • Questionários; • Observação sistemática e participante; • Entrevista; • Análise documental; • Videogravação; • Fotografia

Tendo em conta os pressupostos acima mencionados, parece claro que o trabalho investigativo em apreço é orientado pelo paradigma de IA, uma vez que envolve um processo iterativo e recorrente de observação preliminar, planificação/investigação, ação, observação (videogravação), reflexão/avaliação, modificação, nova ação, e assim sucessivamente, ciclos que possibilitam compreender, melhorar e reformular práticas (Ebbut, 1985). A observação preliminar constitui uma fase diagnóstica, porque permite recolher informação sobre a turma e delinear os objetivos investigativos, essenciais para a planificação do projeto de intervenção, sendo que as diferentes fases do projeto estão descritas no capítulo seguinte (Quadro 5).

Para além disso, as finalidades do nosso projeto de intervenção são o incentivo à mudança e a construção de conhecimento, através do desenvolvimento nos/as alunos/as de valores relacionados com a abertura e aceitação do Outro linguística, religiosa e culturalmente distinto.

As técnicas e os instrumentos de recolha são igualmente concebidos atendendo à natureza de um projeto de investigação-ação, pelo que realizamos um inquérito por questionário inicial; criamos escalas de envolvimento; recorremos à observação

sistemática e participante; procedemos a uma análise documental (projeto educativo, desenhos dos/as discentes, minilivros, entre outros), videogravamos e tiramos fotografias, nas várias sessões desenvolvidas, e realizamos uma entrevista final aos/as alunos/as.

O nosso projeto de IA apresenta, portanto, várias dimensões, a ontológica, a epistemológica, a metodológica e a social (McNiff & Whitehead, 2006), que passamos a explicitar, de acordo com vários autores, e a relacionar com o nosso projeto de intervenção.

A metodologia de IA apresenta uma dimensão ontológica, porque tem como objetivo compreender a ação conjunta dos investigador e participantes, procurando esclarecer de que forma as práticas inclusivas e relacionais podem fortalecer estes relacionamentos. É de realçar que a nossa colaboração com todos os participantes (alunos/as, professora cooperante, professora titular, docentes das unidades curriculares de Prática de Ensino de Inglês e de Seminário em Ensino de Inglês) contribui fortemente para o desenvolvimento deste projeto de intervenção, bem como de um relacionamento de cooperação, partilha, confiança e entreajuda.

Por sua vez, apresenta uma dimensão epistemológica, uma vez que o conhecimento se vai construindo ao longo do percurso investigativo, sendo este um processo incerto, subjetivo e subjacente ao processo social. No trabalho que desenvolvemos, tentamos dar resposta às nossas perguntas investigativas, tendo a noção de que não pretendemos alcançar verdades universais, mas apenas dar conta dos resultados obtidos com este grupo de participantes. Tal não invalida, no entanto, uma reflexão global sobre esses resultados, ponderando sobre as características do grupo de participantes e sobre as virtualidades do projeto, bem como sobre as vantagens da sua aplicação a grupos de participantes com características semelhantes.

A IA revela, igualmente, uma dimensão metodológica, visto que o projeto é realizado, com e para os participantes, num determinado contexto social e inicia-se com uma problematização à qual se pretende dar resposta, mediante processos cíclicos contínuos de investigação, ação e reflexão, que permitem a melhoria das aprendizagens e das práticas. No caso concreto do nosso projeto de intervenção, tentamos perceber como determinados projetos/atividades podem motivar para o encontro com o Outro e que CCI desenvolvem. Assim, da perspetiva da investigadora/professora, podemos afirmar que este projeto se caracteriza por momentos de autorreflexão que permitem encontrar novas formas de atuação pedagógico-didáticas, contribuindo para uma

melhoria do processo de ensino-aprendizagem. De facto, relativamente à perspetiva do/a aluno/a, este projeto pretende alargar os seus horizontes e incentivar a vontade de conhecer e interagir com o Outro, respeitando e valorizando a diferença de cada um.

Por fim, a IA manifesta uma dimensão social, na medida em que proporciona uma melhoria conjunta das aprendizagens. O/A investigador/a tem de se autoavaliar continuamente para adaptar as suas práticas, o que promove um processo de autognose e de autorreflexão que leva à reformulação de práticas, valores e atitudes, podendo contribuir para a mudança do sistema educativo e, em última análise, da sociedade. Esta promoção de uma sociedade melhor e mais justa é o que ambicionámos ao promover uma EI e ao implementar o nosso projeto de intervenção, que esperamos ter mostrado o caminho para uma convivência harmoniosa no seio das nossas sociedades plurais.

Tendo em conta a importância de conhecer os participantes para desenvolver uma metodologia de investigação-ação, realizamos uma caracterização da turma, do seu contexto socioeducativo e familiar, facultando dados importantes sobre os participantes, sobre os quais alicerçamos o nosso projeto, e que passamos a apresentar.

2.2. Contexto educativo

(...) os alunos (...) não são peças de uma qualquer máquina educacional submetidas às regras de um aparelho administrativo, objetos de mercado e sujeitos de consumo escolar; são seres humanos únicos que devem merecer o melhor acolhimento e a mais digna hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas também singulares de personalização e de sociabilidade (Azevedo, 2014, p. 19).

É essencial que o/a professor/a se adapte às especificidades da sua turma, de forma a poder compreender os/as discentes que a compõem e a acompanhá-los eficazmente no processo de ensino-aprendizagem. Com esta caracterização de turma, do contexto escolar e socioeducativo pretendemos conhecer melhor as singularidades dos nossos/as alunos/as, como sublinha Joaquim Azevedo, em epígrafe, o seu perfil e as suas necessidades, para uma melhor adequação das nossas estratégias pedagógicas.

Este estudo de caracterização do contexto educativo incide sobre uma turma do 4.º ano, composta por 17 alunos/as e foi feito através da realização de um inquérito por questionário (Anexo 1) aos/às alunos/as e da análise do Projeto Educativo (PE) e

do Projeto de Intervenção (PI)⁹ do agrupamento, que deram a conhecer a evolução do contexto escolar no qual os/as discentes interagem e que serviram de base para a caracterização do macrocontexto, ou seja, do contexto geográfico e social.

Foi, também, solicitado à professora titular generalista a partilha de algumas informações sobre a turma, que nos facultou diversos documentos, como fichas biográficas e o plano de turma, sem os quais teria sido impossível realizar esta caracterização. Os dados recolhidos concederam informações sobre o contexto socioeducativo dos/as discentes e foram tratados através da realização de gráficos que foram seguidamente interpretadas usando métodos qualitativos.

Para além disso, recorreremos à observação das aulas da professora orientadora, e ao preenchimento de grelhas de observação (Anexo 6), que nos permitiram analisar o comportamento dos/as alunos/as e identificar necessidades educativas específicas. Com essa observação, também pudemos aprofundar o nosso conhecimento sobre a motivação e a participação dos/as alunos/as, assim como aferir as suas capacidades linguísticas, no que diz respeito à língua inglesa.

Finalmente, foi aplicado o instrumento da biografia linguística e cultural, mediante a realização de um inquérito por questionário aos/às alunos/as, cujos dados foram tratados através de gráficos e tabelas.

Para sustentar abstrações e argumentos apresentados, recorreremos à leitura de bibliografia sobre a educação em geral, a saúde e o bem-estar, as condições de sala de aulas, a biografia linguística, entre outros.

Assim, é nossa convicção que a caracterização do contexto escolar, socioeducativo e da turma fornecem dados importantes para que possamos conhecer melhor os seus alunos, bem como para a implementação de uma educação inclusiva que tem em conta as individualidades dos seus agentes, o seu ritmo de trabalho e as suas origens.

Assim, apresentamos seguidamente a caracterização do macrocontexto, aludindo às características do concelho e do agrupamento escolar, bem como do microcontexto, ou seja, da sala de aula.

Situado no distrito de Santarém, o agrupamento onde decorreu a PEI constitui uma unidade orgânica de ensino público recente. Abrange uma rede escolar multifacetada a todos os níveis: de história, geografia, identidade, infraestruturas e

⁹ Devido à necessidade de preservar a identidade dos/as alunos/as, não apresentamos como referência bibliográfica o Projeto de Intervenção e o Projeto Educativo.

contextos sociais, o que possibilita uma maior diversificação da oferta formativa, que vai da educação pré-escolar, até ao 12.º ano de escolaridade. É um agrupamento vertical composto por vários estabelecimentos de ensino: jardins-de-infância, Escolas do 1.º CEB, Centros escolares, Escolas do 2.º e 3.º CEB e uma escola Secundária. Estes estabelecimentos de ensino estão dispersos em várias freguesias, que distam vários quilómetros da Escola sede, o que dificulta a mobilidade dos/as discentes, a troca de experiências e a concretização de projetos entre eles.

De acordo com a leitura do PE do agrupamento escolar, verificamos que conta com um corpo docente estável, uma vez que a maioria dos seus docentes são do quadro, o que contribui para o desenvolvimento de projetos e permite a continuidade pedagógica, alicerçando as bases de um ensino de qualidade, dado que o professor conhece melhor as características dos seus alunos e, por consequente, as estratégias a implementar para uma melhoria do seu desempenho escolar.

Procedendo a uma leitura atenta do seu PE, verificamos que os valores mencionados são a persistência, o empenho, a responsabilidade partilhada, o rigor, a solidariedade, a tolerância e a inovação. De salientar que ao promover a CI pretende sensibilizar-se os/as alunos/as para a diversidade linguística e cultural existente no mundo, o que contribui para a aceitação do Outro, estabelecendo princípios que vão ao encontro de valores de respeito e que vão, portanto, ser trabalhados no nosso projeto de intervenção.

Quanto à sua missão educativa, o projeto de intervenção refere que consiste em proporcionar aos/as alunos/as aprendizagens significativas, alicerçada em nobres valores, consolidadas com criatividade, numa estreita relação com o património material e imaterial na dimensão histórica e cultural, num ambiente de saudável Cidadania e Inclusão. Assim, a par do sucesso escolar, estes documentos sublinham como valores nucleares a inclusão, a cidadania e a internacionalização, como forma de promover a dimensão europeia da educação; promover inclusão de alunos/as de diferentes etnias/comunidades; desenvolver nos/as alunos/as atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis e fomentar o intercâmbio de saberes e culturas, estabelecendo relações transdisciplinares e o contacto com outras realidades socioculturais.

2.2.1. A escola

No que diz respeito ao espaço escolar onde desenvolvemos a nossa prática, a escola básica é uma escola antiga que se divide em vários edifícios espalhados na aldeia. No primeiro edifício estão a biblioteca escolar e a cantina. Atrás deste edifício, está um contentor, no qual 15 alunos/as do 1.º ano têm aulas. No segundo edifício, local onde desenvolvemos o nosso projeto, estão duas salas de aula, uma onde decorrem as aulas de uma turma mista composta por 10 alunos/as do 2.º ano e 5 alunos do 3.º ano de escolaridade, sendo a outra sala destinada aos/as 17 alunos/as do 4.º ano, discentes com os/as quais trabalhamos.

Na parte da frente da escola principal está o recreio em solo areado, espaço não muito amplo, onde existe uma árvore grande e onde as crianças podem brincar com os únicos pneus dispersos no chão. Para garantir a segurança dos/as discentes, existe um portão, que só pode ser aberto por alguém que esteja dentro da escola, sendo apenas autorizada a entrada a elementos da comunidade escolar e a outros elementos devidamente identificados, como, por exemplo, os encarregados de educação (EE). Estas condições não são consideradas pelas docentes as mais favoráveis, pelo que está planeada a construção de um centro escolar que permitirá agrupar as turmas num único espaço, contribuindo para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem. Importa, agora, conhecer o contexto socioeducativo e familiar dos/as discentes da turma, o que nos propomos fazer seguidamente.

2.2.2. Caracterização do contexto-turma

Não se experimentou para a educação informal nenhuma célula social melhor do que a família. É nela que se forma o carácter. Qualquer projeto educacional sério depende da participação familiar: em alguns momentos, apenas do incentivo, em outros de uma participação efetiva no aprendizado ou pesquisar, ao discutir, ao valorizar a preocupação que o filho traz da escola (Chalita, 2004, p. 17).

Como depreendemos das palavras de Chalita em epígrafe, o envolvimento da família no processo de aprendizagem dos seus educandos é primordial para o desenvolvimento da criança e para o seu sucesso escolar. É, portanto, essencial tentar conhecer o contexto sociocultural dos/as discentes, para poder responder a determinadas necessidades educativas, bem como adequar as estratégias de ensino-aprendizagem às características da turma.

A turma de 4.º ano, com a qual desenvolvemos o projeto de intervenção, era inicialmente composta por 18 alunos: 6 raparigas e 12 rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos de idade, mas uma das alunas emigrou, reduzindo o número de alunos para 17. Dois alunos apresentam uma retenção em anos anteriores.

A constituição da turma é maioritariamente a mesma desde o 1.º ano de escolaridade, mantendo-se os mesmos elementos, nomeadamente os/as alunos/as e a professora titular, que os foi acompanhando até à data. Essa continuidade pedagógica foi crucial para o sucesso escolar dos/as alunos/as, que revelaram um percurso escolar muito positivo, uma vez que a maioria da turma apresenta hoje níveis de aprendizagem entre o bom e o muito bom.

O EE é para todos os/as discentes a mãe e parecem ser todos oriundos de famílias ditas “tradicionais”, uma vez que vivem com o pai, a mãe e, quando é o caso, irmãos. Numa dessas famílias, o pai está a trabalhar no estrangeiro.

Relativamente ao nível de escolaridade dos pais, um tem habilitações escolares de 1.º ciclo, seis de 2.º ciclo, oito de 3.º ciclo, onze têm o ensino secundário, um frequentou a universidade, um possui bacharelato, quatro a licenciatura e dois detêm o mestrado. É de salientar que uma EE apresenta graves problemas de literacia, uma vez que mal sabe ler e escrever.

A situação dos pais face ao emprego é para a maioria estável, uma vez que 74% está empregado, 8% está desempregado, 6% é doméstica, 6% das respostas não puderam ser consideradas, 3% reformado e 3% estudante, como consta no seguinte gráfico.

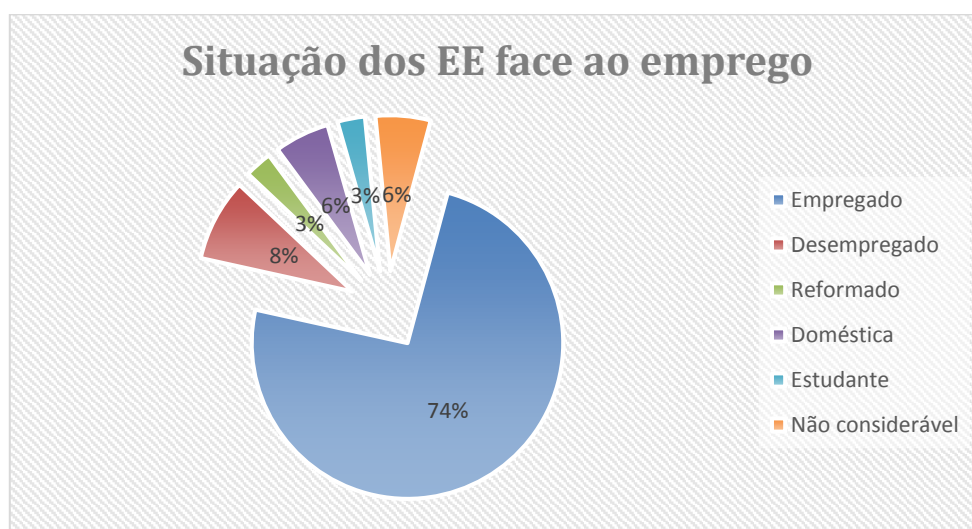


Gráfico 2 - Situação dos EE face ao emprego

Ainda relativamente ao contexto socioeconómico das famílias e de acordo com o plano de turma facultado pela professora titular, é de salientar que duas famílias

apresentavam, há três anos, dificuldades económicas sérias, que foram melhorando gradualmente, permitindo que as condições básicas da vida estejam asseguradas, nomeadamente a alimentação, a higiene e as condições económicas. Assim, hoje em dia, estão garantidas todas as condições necessárias para a atividade escolar, que são os bens materiais e o bem-estar integral do aluno ao nível físico, psíquico e emocional (Correia, 2016).

No que diz respeito às deslocações entre o domicílio e o estabelecimento escolar, a maioria dos alunos/as vem para a escola de carro (13 em 17 alunos/as), os restantes vêm de autocarro. O tempo necessário para realizar o trajeto casa-escola é relativamente curto, uma vez que só dois alunos é que demoram mais de 15 minutos para chegar à escola (cf. Gráf. 3).

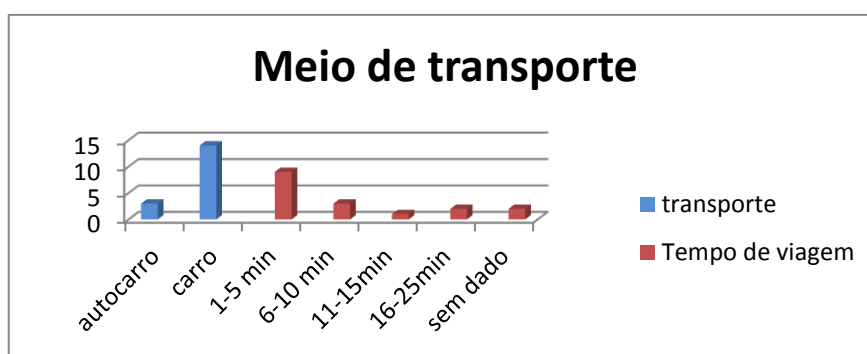


Gráfico 3 - Meio de transporte dos/as alunos/as e tempo de deslocação

Esta relativa proximidade espaço escolar/casa permite aos/às discentes dormir ou estudar, apresentando níveis de concentração e, consequentemente, de desempenho escolar maior e sobretudo passar mais tempo a brincar, sendo a brincadeira um fator essencial ao crescimento integral da criança, cognitiva, social, emocional e fisicamente (Correia, 2016).

Ainda no que se refere às brincadeiras dos/as alunos/as e, mais especificamente, aos seus passatempos, sete alunos/as frequentam atividades extraescola em clubes que envolvem atividade física, como a equitação, a natação, o futebol e o hóquei. Também gostam de brincar, jogar videojogos, jogar à bola, desenhar, saltar à corda, passear, estudar, aprender, entre outros (ver Gráf. 4). A maioria dos passatempos referidos pressupõem atividades ao ar livre, as quais são benéficas para a saúde física e mental dos/as discentes. De facto, seguindo as recomendações da Direção Geral de Saúde, a atividade “física adequada e desporto para todos constituem um dos pilares para um estilo de vida saudável, a par de alimentação saudável, vida sem tabaco e o evitar de outras substâncias perniciosas para a saúde” (2016, p. 1).

Também Bois et al. aludem aos benefícios do exercício físico, reconhecendo que “increasing physical education during childhood carries with it numerous physical, psychological, and social benefits” (2005, p. 3), sendo que a prática de desporto contribui igualmente para uma melhoria do desenvolvimento cognitivo e do desempenho académico (Oliveira, 2009).

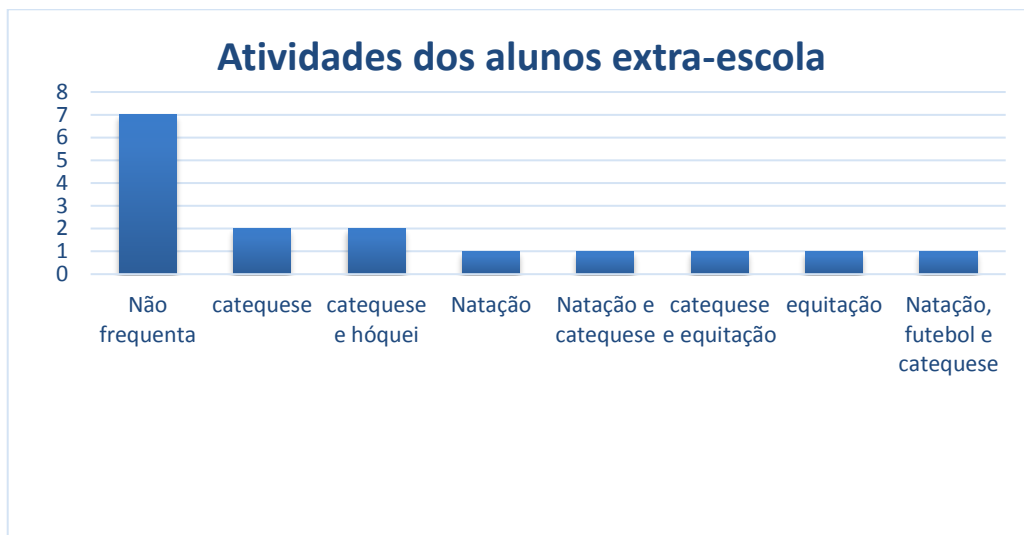


Gráfico 4 - Atividades dos/as alunos/as extraescola

A maioria dos/as alunos/as estuda em casa e de forma acompanhada. Apesar da falta de conhecimento sobre a frequência de estudos dos seus educandos (53% não respondeu, cf. Gráf. 5), os EE parecem estar presentes, uma vez que só um aluno é que assinalou que estuda sozinho. Os elementos da turma revelam, portanto, condições favoráveis ao seu êxito escolar, uma vez que estudam regularmente ou diariamente em casa, o que contribui para a melhoria dos seus resultados escolares (Carvalho, 2012).



Gráfico 5 - Hábitos de estudo

Relativamente às condições de saúde, não existem alunos/as com necessidades educativas especiais e são, na maioria, saudáveis, registando-se como problemas de saúde, problemas de visão e de alergias. Nenhuma indicação foi dada por parte da professora titular, pelo que se depreende que não têm impacto no aproveitamento escolar dos/as discentes.

2.2.3. Caracterização do microcontexto aula

(...) uma turma não é só o conjunto de crianças seleccionadas, os nomes agrupados no princípio do ano – o Manuel, o João Luís, a Carla, o Abel, a Sofia e os outros -, mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos (Sanches Ferreira & Santos, 2000, p. 29).

Indo ao encontro das palavras de Sanches Ferreira & Santos, em epígrafe, passamos, agora, a descrever o microcontexto aula, o que implica explicar quando e como decorrem as aulas de inglês, mostrando o contributo de todos para a construção da identidade da turma.

A aula de inglês decorre duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, e tem uma duração de 60 minutos. O livro adotado é o *Smiles 4.º ano* (2016) da Express Publishing. Segundo dados da professora de inglês, a maioria dos/as alunos/as apresenta um nível bom à disciplina, tendo frequentado o inglês como atividade extracurricular nos 1.º e 2.º anos de escolaridade e o inglês curricular no 3.º ano. Essa bagagem dá a possibilidade às professoras de recorrerem quase sempre à língua inglesa no decorrer das aulas, utilizando a língua portuguesa unicamente quando se justifique, como, por exemplo, na abordagem de novos vocábulos, e caso os/as alunos/as revelem dificuldades de compreensão.

A turma é pequena e, de acordo com a nossa perspetiva, é excelente a nível de comportamento, não sendo quase nunca necessário levantar a voz para chamar a atenção. Os/as alunos/as participam de forma ordenada, espontânea e ativa, demonstrando entusiasmo e gosto pelas aulas de inglês. São interessados/as e muito educados/as para com a professora e entre eles.

A disposição da sala também é vantajosa (ver Fig. 11), uma vez que a configuração em “U” permite uma melhor circulação da docente na sala de aulas, que, por conseguinte, consegue apoiar/ajudar melhor os seus alunos. Para além disso, como todos os elementos da turma se conseguem ver, a participação é encorajada e é realizada de forma mais ordeira. Por fim, todos os/as discentes conseguem ver bem o

quadro e esta configuração permite também gerir com eficácia os diferentes momentos da aula. Caso seja necessário, estão também umas mesas organizadas num quadrado, em frente ao quadro, nas quais os/as alunos/as se podem sentar, caso não estejam a ver bem o quadro ou para realizar alguma tarefa individualmente.

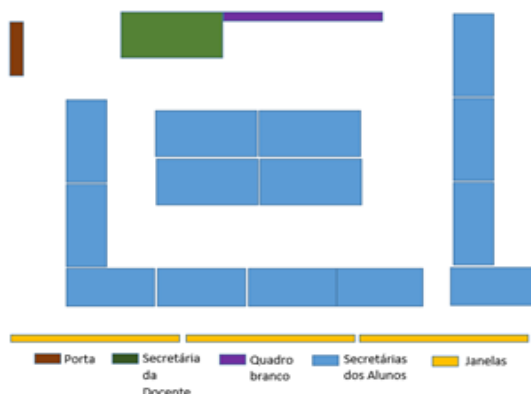


Figura 10 - Planta da sala de aulas

A sala possui luz natural, graças às suas três grandes janelas (Figura 10) e uma temperatura agradável, pois dispõe de ar condicionado. Este fator é importante para garantir o bem-estar dos/as alunos/as, que lhes permite estarem focados nas aulas e não em aspetos externos que os podem desconcentrar e desmotivar. De facto, Talaia & Silva (2014) realizaram um estudo, cujos resultados demonstram a influência negativa das sensações térmicas sentidas pelos/as alunos/as no desenvolvimento das suas competências e aprendizagem.

Em termos de equipamentos didático-pedagógicos, esta sala possui quadro branco, videoprojetor, computador fixo com acesso à Internet fixa, computador portátil e colunas de som. De salientar que o acesso à Internet é facultado por cabo de rede para o computador fixo da sala, que está dentro de um armário, não possibilitando a projeção de materiais didáticos que estejam apenas disponíveis em linha. Ademais, o videoprojetor não está instalado, pelo que a professora tem de perder um tempo considerável da aula para poder organizar todos estes equipamentos no início de cada sessão. Também dispõe de vários placards, utilizados para a exposição de trabalhos dos/as alunos/as ou de cartazes pedagógicos, contribuindo para a melhoria da autoestima do/a aluno/a, que se sente orgulhoso/a ao ver os seus trabalhos expostos.

Tendo em conta os aspetos supramencionados, obtidos através da observação de aulas e dos elementos fornecidos pelas professoras titulares, podemos afirmar que a turma é interessada, empenhada, apresenta uma vontade grande de aprender e

demonstrou gosto pela disciplina de inglês.

Importa, agora, conhecer o percurso linguístico dos/as discentes, assim como a sua abertura de espírito face ao Outro, pelo que passamos a analisar os resultados decorrentes da aplicação do instrumento da biografia linguística, através de um inquérito por questionário.

2.3. A biografia linguística e cultural

A construção da identidade terá sempre de passar por uma consciencialização de si, do outro, dos seus discursos, dos seus comportamentos e atitudes, isto é, das suas línguas e culturas, e nesta educação da consciência, as línguas que aprendemos, com que contactamos serão sempre referências auto-constructivas do sujeito (Andrade, Martins, & Leite, 2002, p. 78).

A realização de uma biografia linguística e cultural pareceu-nos importante para a concretização do nosso projeto, uma vez que, indo ao encontro das palavras das autoras citadas em epígrafe, as línguas que aprendemos e com que contactamos são reveladoras da nossa identidade e do nosso percurso de vida. Assim, a biografia linguística dá-nos a conhecer o caminho linguístico de cada aluno/a e as experiências plurilingues e interculturais que vivenciou, permitindo-lhe ainda adquirir uma maior consciência sobre si e sobre o seu percurso linguístico-comunicativo e intercultural.

Numa sessão de 30 minutos, foi desenvolvida esta prática, através de um inquérito por questionário. Para que não surgisse de forma descontextualizada, a biografia foi introduzida mediante a simulação de uma viagem pelo mundo, para a descoberta de si e do Outro. Para tal, trouxemos uma mala de viagem antiga e enorme, para fazer de conta que íamos viajar todos juntos e dentro da qual colocámos malinhas feitas de papel, uma para cada discente (Figura 11). De seguida, pedimos-lhes para que abrissem as malinhas, nas quais colocámos uns pequenos cartões com as perguntas (Anexo 1 e 2). Finalmente, quando terminaram de responder às perguntas, demos-lhes um passaporte que tinham de trazer nas aulas, e foi-lhes explicado que iríamos “viajar” pelo mundo para descobrir novas culturas, línguas e tradições, sendo que seria necessário o passaporte para realizar estas “viagens”.

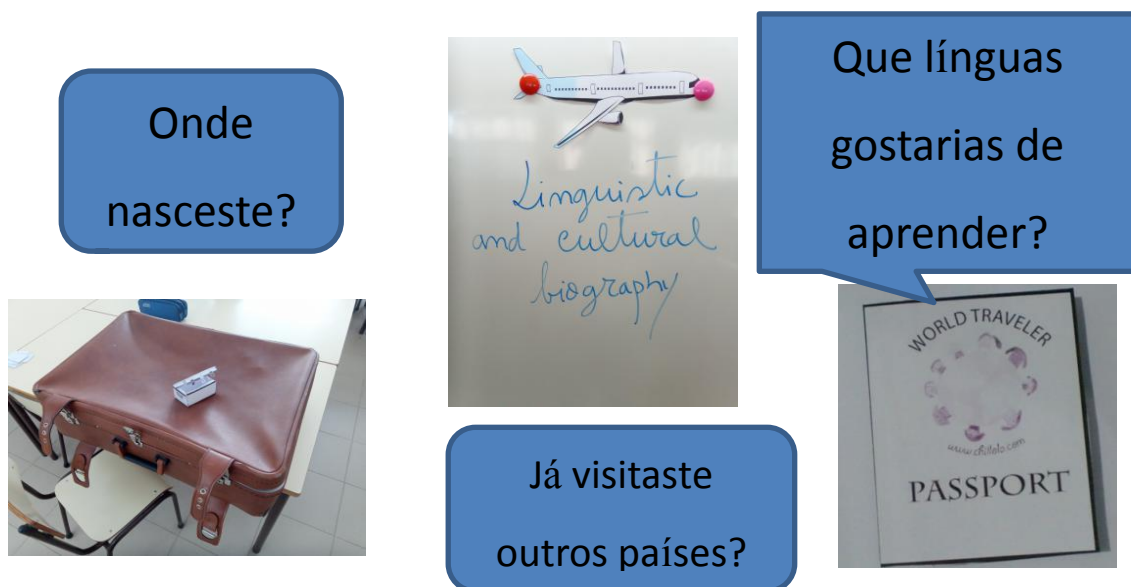


Figura 11 - Materiais utilizados para a contextualização da biografia linguística e cultural

A biografia linguística e cultural foi conduzida sob a forma de um inquérito por questionário com perguntas essencialmente abertas, servindo de avaliação diagnóstica e teve três objetivos investigativos principais:

- Conhecer o percurso linguístico dos/as discentes e traçar os seus repertórios linguístico-culturais;
- Saber se os/as alunos/as evidenciam espírito de abertura face ao Outro;
- Conhecer a evolução dos aprendentes, ao descrever atitudes e conhecimentos interculturais que traziam na sua bagagem, para tentar compreender de que forma as atividades a implementar podem contribuir para o desenvolvimento de uma CCI.

Para além disso, teve como finalidades didáticas:

- Propiciar um momento reflexivo para o/a aluno/a adquirir uma maior consciência sobre si e o seu percurso linguístico-comunicativo e intercultural;
- Partilhar vivências linguísticas e interculturais.

Esta escolha de estratégia didática sob a forma de um inquérito por questionário prendeu-se essencialmente com a escassez de tempo para o desenvolvimento do projeto de intervenção. Os dados recolhidos nas respostas ao inquérito (Anexo 2) foram tratados e analisados através de gráficos e tabelas, que passamos a descrever.

Para analisar/descrever os dados recolhidos iremos apresentar os que consideramos mais pertinentes para o nosso projeto, agrupando as respostas dos/as alunos/as em três categorias principais:

- Experiência de vida dos/as alunos/as;
- Conhecimentos sobre diversidades no mundo;
- Abertura de espírito para o encontro com o Outro.

2.3.1. Experiência de vida dos participantes

No que diz respeito ao primeiro ponto (Anexo 3), percurso/experiência de vida dos/as discentes, todos os/as alunos/as da turma nasceram em Portugal, o que homogeneiza muito o seu perfil linguístico. A maioria dos/as alunos/as segue a religião católica (15), um é ateu e um testemunha de Jeová (Anexo 3, Gráf. 1). Em casa, 14 alunos só falam português, 2 falam português e francês e 1 fala francês, espanhol, inglês e português com os seus familiares (Anexo 3, Gráf. 2).

Relativamente aos conhecimentos linguísticos dos/as alunos/as (Anexo 3, Gráf. 3), alguns/mas referiram a língua portuguesa e outros não. Da experiência letiva que já tivemos com a turma e da observação de aulas, podemos afirmar que não há nenhum/a aluno/a aloglota. Sendo assim, agrupamos algumas respostas num só ponto, como, por exemplo, a resposta inglês e inglês e português, uma vez que os/as alunos/as que só referiram a língua inglesa também falam português. Assim, 5 alunos referem saber falar inglês, 3 alunos só português, 2 alunos inglês e francês, 2 alunos utilizaram a designação errónea “brasileiro” e “inglês”, 2 alunos/as inglês e espanhol, 1 aluno francês, 1 aluno francês, espanhol e inglês e 1 aluno inglês e luxemburguês (Anexo 3, Gráf. 4). A maioria dos/as discentes referiu saber falar inglês, o que se deve provavelmente ao facto de terem tido aulas de inglês como atividade extracurricular e no ano passado como disciplina curricular. Quanto ao facto de referirem o “brasileiro”, não a considerando língua portuguesa, denota uma falta de conhecimento sobre as variações linguísticas da língua portuguesa no mundo. Os conhecimentos que revelam de outras línguas estrangeiras resultam presumivelmente do contacto que têm com familiares que vivem no estrangeiro ou das viagens que já fizeram. De facto, embora 9 dos/as discentes não tenha familiares fora de Portugal, 2 têm na Suíça, 1 na França e na Suíça, 1 na Inglaterra, 1 na França, 1 no Luxemburgo e na França, 1 no Equador e 1 não respondeu (Anexo 3, Gráf. 5). Quantos aos países que já visitaram, 2 alunos já estiveram em França, 2 em Espanha, 1 no Chile, 1 no Luxemburgo, 1 na França e na Suíça, 1 na Suíça, na Espanha e na Inglaterra, 1 no México, na República Dominicana, na França e em Espanha, os restantes 7 alunos nunca saíram de Portugal Continental (Anexo 3, Gráf. 6). Ainda nesta pergunta, um aluno respondeu “Açores”, o que revela desconhecimento por parte do aluno sobre Portugal e as suas regiões autónomas.

2.3.2. Conhecimentos sobre diversidade no mundo

De acordo com o segundo ponto, conhecimentos sobre a diversidade no mundo, primeiro, pedimos aos/as discentes que identificassem as línguas que se fala nos países que visitaram. De uma forma geral, responderam corretamente a esta pergunta, identificando, por exemplo, que na República Dominicana se fala espanhol (Anexo 4, Tabela 1). No entanto, o aluno que visitou a Suíça respondeu que se fala “suíço”, quando na realidade existem 4 línguas oficiais neste país: o alemão, o francês, o italiano e o romanche.

Relativamente aos conhecimentos que têm sobre as religiões do mundo, 7 alunos referiram a religião católica e muçulmana, 3 a católica e testemunha de jeová, 2 não sabem, 1 testemunha de jeová, 1 a católica, 1 a Inglaterra, Espanha, China, Brasil e Itália, 1 canadense e 1 “da minha avó”. As respostas dadas demonstram nitidamente que alguns elementos da turma, apesar de identificarem a sua própria religião (15 alunos/as referiram ser católicos/as), não percebem muito bem o que é uma religião e não possuem conhecimentos sobre a diversidade religiosa no mundo, como revelam outros estudos, como os de Ana Pinto (2017) e Sónia Ferreira Deus (2017).

Os/as alunos/as demonstram algum conhecimento sobre as línguas que existem no mundo, porém, mais uma vez, revelam dificuldade em distinguir as variedades de uma mesma língua, referindo, por exemplo, as seguintes línguas: o “argentino”, o mexicano o brasileiro, o americano ou o canadense, que são nacionalidades, sendo que nestes países se fala, respetivamente, variações da língua espanhola (México e Argentina), portuguesa (Brasil) e inglesa (Estados Unidos e Canadá).

2.3.3. Abertura de espírito para o encontro com o Outro

Quanto à última categoria, abertura de espírito para o encontro com o Outro, foram consideradas as respostas às seguintes perguntas:

- Que línguas gostarias de aprender? Porquê/ Para quê?
- Se já estiveste com pessoas que falam outras línguas, que não o português, como fizeste para comunicar com elas? (gestos, brincadeiras, etc.)
- O que aprendeste/podes aprender ao conviver com crianças de outros países?

À primeira pergunta (Anexo 6, Tabela 1), os/as alunos/as referiram quase essencialmente as “grandes línguas internacionais” (cf. Martins, (2002)), como o

francês, inglês ou espanhol. Só um aluno revela interesse em aprender ucraniano, outro o mandarim, outro o japonês e outro o alemão. Há ainda 3 alunos/as que gostariam de saber “todas as línguas”. Mais uma vez o “canadiano” é apontado como uma língua, embora seja uma nacionalidade. Estas respostas revelam que mesmo assim os/as alunos/as revelam abertura de espírito, uma vez que a maioria dos sujeitos gostaria de saber várias línguas estrangeiras, principalmente para comunicar com os Outros.

A segunda pergunta permitiu perceber até que ponto a barreira linguística é um entrave à comunicação. De uma forma geral, concluiu-se que o facto de não falarem a mesma língua não inibia os sujeitos de comunicar com outras crianças, uma vez que várias foram as estratégias que permitiram superar este obstáculo, como, por exemplo, o uso de gestos ou perguntando a outras pessoas presentes. Estes dados demonstram também que os/as discentes revelam iniciativa para conseguir comunicar com os Outros, ultrapassando a barreira linguística.

Quanta à última pergunta, a maioria dos/as alunos/as sai enriquecida com o encontro com o Outro, uma vez que pode aprender outras línguas, outras brincadeiras, a maneira como vivem ou a sua gastronomia.

Tendo em conta as respostas a estas três perguntas, podemos concluir que a maioria dos/as discentes é uma criança interessada pelo mundo que a rodeia e que demonstra uma clara abertura de espírito face ao Outro, o que é uma mais-valia para o nosso projeto centrado no encontro com o Outro.

Síntese

Em modo de síntese deste capítulo, importa salientar os contributos dos paradigmas metodológicos qualitativo e de investigação-ação para este estudo, uma vez que o processo cíclico de planificação, ação e reflexão crítica desenvolvido, nos permitiu autoavaliar-nos, questionar, melhorar e transformar a nossa prática educativa, promovendo simultaneamente uma transformação e um alargamento dos conhecimentos dos/as alunos/as, que no caso do projeto implementado, contribuiu também para a promoção de uma educação inclusiva de aceitação do Outro, pois, como referem Beacco et al.,

The acquisition of language-related competences, knowledge, dispositions and attitudes also helps to build individual and collective cultural identities that are at once aware, diverse and open. These different components of plurilingual and intercultural education tend to foster inclusion and social cohesion; they are a preparation for democratic citizenship and contribute to the establishment of a knowledge society (Beacco, et al., 2016, p. 16).

Cremos, pois, que através do desenvolvimento de atividades na LE sobre a DLC, podemos incitar uma mudança nos/as alunos/as nos domínios do *saber ser, saber estar, saber fazer e saber comprometer-se* (Byram, 2008).

Relativamente à turma sobre a qual incidiu o estudo do contexto educativo, podemos concluir que usufrui das condições necessárias a um bom desempenho escolar. Com efeito, apesar de as infraestruturas já estarem datadas e de as diferentes turmas da escola não se encontrarem num edifício único, estão adequadas ao bom desenvolvimento das aulas, possuindo luz natural, ar condicionado e equipamentos pedagógicos ajustados ao processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, é inegável que a continuidade pedagógica, a proximidade da residência dos/as alunos/as com a escola, assim como o facto de a turma não ser sobrelotada contribuem favoravelmente ao bom desempenho escolar dos/as discentes.

Quanto às relações familiares, e tendo em conta os dados fornecidos, parece que os/as alunos/as estão bem acompanhados e que usufruem das condições básicas necessárias ao seu bem-estar físico e mental, primordiais para o seu sucesso escolar. Para além disso, a disposição em U da sala de aulas contribui para a promoção da interação e participação dos/as discentes, que parecem estar bem integrados. Todos os/as alunos/as desta turma revelaram ser participativos, entusiastas, curiosos, educados, interessados e motivados para a aprendizagem da língua inglesa.

Relativamente à biografia linguística e cultural, esta permitiu-nos conhecer o percurso de vida dos/as discentes em relação às suas competências linguísticas, assim como aferir os seus conhecimentos culturais relativamente às religiões e línguas faladas no mundo. Apesar de os/as alunos/as demonstrarem interesse em conhecer outras línguas e culturas, eles revelam dificuldades em distinguir as diversas variedades de uma mesma língua. Por fim, procurámos também perceber qual seria a postura dos/as alunos/as na hora de contactar com crianças de outros países. A barreira linguística não parece ser nenhum entrave para a comunicação de crianças oriundas de diferentes realidades, tendo, os/as alunos/as, revelado uma importante abertura de espírito, o que foi uma grande vantagem para a concretização deste projeto, que culminou com o encontro com o Outro, via skype e a concretização de um projeto eTwinning, projeto que descrevemos no seguinte capítulo.

Capítulo 3 – O projeto de intervenção “o Encontro com o Outro”

*Si tu Dios es judío y tu coche japonés;
Si tu pizza es italiana y tu gas es argelino;
Si tu café es brasileño y tus vacaciones marroquíes;
Si tus cifras son árabes y tus letras latinas,
¿Por qué dices que tu vecino es extranjero?*
(Francisco, Checa Olmos, & Arjona, 2004, p. 55)

Francisco, Checa Olmos & Arjona (2004) citam um mural anónimo em epígrafe, que mostra como, todos os dias, numa era global, o nosso quotidiano está repleto de interferências multiculturais que nos enriqueceram e que contribuíram para os avanços sociais e tecnológicos, que se refletiram numa melhoria das nossas vidas. O encontro com o Outro permite a partilha de conhecimentos e é, portanto, fator de crescimento mútuo. O nosso projeto de intervenção teve como objetivo propiciar esse encontro e desenvolver no/a aluno/a a CCI, de forma a reduzir a tensão que possa existir perante a diferença, considerando o Outro não como um estrangeiro, mas como uma parceiro de crescimento mútuo.

Depois de apresentada a metodologia de investigação seguida pelo nosso trabalho, importa agora enquadrar curricularmente o projeto de intervenção, para depois o descrever, explicando as suas diferentes fases e fazendo uma síntese das sessões desenvolvidas. Em último, iremos focar a metodologia de análise de dados, expondo os instrumentos e métodos de recolha de dados e explanando as categorias e subcategorias de análise.

3.1. Enquadramento curricular do projeto de intervenção

Tendo em consideração que a AI em aula de língua se encontra prevista em documentos programáticos e de política educativa estruturadores da disciplina de inglês no 1.º CEB, passamos a enunciar o enquadramento curricular do projeto de intervenção, tendo em conta as *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015) e o *Quadro Europeu Comum de Referência* (Conselho da Europa, 2001).

Relativamente à análise das *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*, foram trabalhados, nas sessões do projeto, os sete domínios apresentados, a saber: compreensão oral (*Listening*), leitura (*Reading*), interação oral (*Spoken Interaction*), produção oral (*Spoken Production*), escrita (*Writing*), domínio

intercultural (*Intercultural Domain*) e léxico e gramática (*Lexis and Grammar*) e que resumimos no seguinte quadro, apresentando as metas das planificações das sessões:

Quadro 3 - Metas curriculares do 4.º ano – Inglês 1.º CEB

Domínios	Metas curriculares do 4.º ano de Inglês
Domínio intercultural (<i>Intercultural Domain</i>)	ID4. 1. Conhecer-se a si e ao outro: 1. Identificar festividades em diferentes partes do mundo. 2. Identificar atividades relacionadas com as festividades. ID4.2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do outro: 2. Identificar partes do corpo humano. 3. Identificar comidas e bebidas. 4. Identificar animais.
Léxico e gramática (<i>Lexis and Grammar</i>)	LG4.4. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados: 2. Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano/our body (rosto e corpo). 3. Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas. LG4.5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua: 1. Reconhecer e usar estruturas dadas no 3.º ano. 2. Usar lexical chunks ou frases que contenham: articles, nouns in the singular and in the plural, determiners, let's, question words (who).
Compreensão oral (<i>Listening</i>)	L4.6. Compreender palavras e expressões simples: 3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas. L4.7. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada: 1. Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas. 2. Entender frases sobre os temas estudados.
Interação oral (<i>Spoken interaction</i>)	SI4.8. Expressar-se de forma adequada em contextos simples: 1. Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor SI4.9. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas: 2. Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar. 3. Perguntar e responder sobre preferências pessoais. 4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.
Produção oral (<i>Spoken Production</i>),	SP4.11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas: 1. Expressar agrado e desagrado. 3. Falar sobre os temas trabalhados.
Leitura (<i>Reading</i>)	R4.12. Compreender frases e textos muito simples: 1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens. 2. Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.

Escrita (Writing)	W.4.13. Utilizar palavras conhecidas: 2. Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas. W.4.14. Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado: 2. Escrever sobre si (My name is Pedro. I am 9 years old). 3. Escrever sobre preferências.
----------------------	---

As metas selecionadas tiveram em conta as planificações anuais e de médio prazo da disciplina de inglês no 1.º CEB do respetivo agrupamento, que tentámos cumprir, abordando os conteúdos programáticos estabelecidos, sendo que as metas curriculares do domínio intercultural tiveram particular ressonância nas sessões desenvolvidas.

Para além disso, procurámos implementar um projeto desafiante para nós, enquanto professoras, e motivador para os/as alunos/as, que permitisse desenvolver experiências nos domínios dos saberes inerentes à CCI, tal como foi definida por Michael Byram (1997), isto é, tendo em conta os campos do *saber ser*, *saber estar*, *saber*, *saber fazer* e *saber comprometer-se*, bem como as três dimensões desta competência complexa: conhecimentos, atitudes e capacidades.

Esta perspetiva complexa não surge, contudo, refletida no QEER (Conselho da Europa, 2001), onde se transmite a ideia de que a CI se adquire automaticamente pelo contacto com a língua, como se pode depreender do seguinte excerto: “O aprendiz não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendiz da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade” (p. 73). No entanto, o mesmo documento admite que o desenvolvimento da CI é indissociável do desenvolvimento da CC e, portanto, da aprendizagem de uma LE, o que tentamos refletir no presente trabalho, embora o desenvolvimento da CCI tenha sido realizado de forma inicial, atendendo à duração do projeto.

A par destes documentos, importa ainda mencionar que o projeto envolveu um trabalho cooperativo com a professora titular generalista, estabelecendo pontes com as disciplinas de Estudo do Meio, Expressão Plástica e Português, uma vez que realizámos minilivros bilingues ilustrados, mobilizando conhecimentos e capacidades transdisciplinares. A professora titular desenvolveu com os/as discentes a parte em língua portuguesa, enquanto nós concebemos a parte em língua inglesa. O projeto de intervenção também foi ao encontro do seguinte objetivo, do PI do agrupamento: “desenvolver atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos,

organizados e civicamente responsáveis”, uma vez que está relacionado com os fundamentos da EI, por nós privilegiada.

O trabalho desenvolvido seguiu, portanto, as diretrizes dos documentos estruturadores nacionais, assim como as orientações dos documentos oficiais, nomeadamente da ONU ou do Conselho da Europa, e que já analisámos no capítulo 1, estabelecendo pontos de convergência entre eles. Procedemos, então, à descrição das diferentes fases e sessões do projeto de intervenção, que planificámos tendo em mente os documentos supracitados.

3.2. Fases do projeto de intervenção

O processo investigativo foi concebido de forma lógica e articulada, respeitando as fases investigativas das metodologias apresentadas no capítulo anterior, como se pode verificar no seguinte quadro:

Quadro 4 - Fases do desenvolvimento do projeto de intervenção

Fases	Procedimentos do projeto	Instrumentos de recolha de dados
1ª Fase – Análise de referências bibliográficas de 01/04 a 30/09	<ul style="list-style-type: none"> - Ler bibliografia (projeto de intervenção do AE, artigos sobre eTwinning, a CI, a investigação-ação, etc.); - Construir o modelo teórico; - Construir instrumentos de recolha de dados (grelhas de observação de aulas, biografia linguística e cultural). 	
2ª Fase: Biografia linguística e cultural De 2/10 a 17/10	<ul style="list-style-type: none"> - Observar aulas; - Implementar a biografia linguística e cultural: inquérito por questionário; - Recolher os dados e analisá-los; - Elaborar a caracterização do contexto educativo; - Elaborar as questões e objetivos investigativos; - Delinear as atividades a realizar no projeto de intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo biográfico dos/as alunos/as (facultado pela professora titular); - Grelhas de observação das aulas (Anexo 6); - Biografia linguística e cultural – inquérito por questionário (Anexo 1).
3ª Fase: Projeto eTwinning De 17/10 a 31/10	<ul style="list-style-type: none"> - Criar o projeto eTwinning a desenvolver; - Estabelecer contactos e parcerias com (uma) escola(s) no estrangeiro para o desenvolvimento do projeto. - Organizar e elaborar materiais para as atividades a desenvolver nas intervenções individuais. 	
4ª Fase - Intervenção De 17/10 a 30/01	Implementar o projeto de intervenção através da: <ul style="list-style-type: none"> - Planificação e lecionação das sessões do projeto; - Reflexão crítica sobre/autoavaliação das práticas; - Reformulação de estratégias/da ação; - Interação com parceiros eTwinning (via email e 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexões pós-aula; - Notas de campo; - Videogravação; - Fotografias; - Portefólio dos/as alunos/as; - Minifichas de avaliação de conhecimentos;

	plataforma); - Elaboração dos mini <i>picturebooks</i> para o projeto eTwinning; - Troca dos mini <i>picturebooks</i> e de impressões sobre o projeto desenvolvido.	- Inquérito por entrevista/respostas dos/as alunos/as;
5ª Fase - Análise dos dados e interpretação dos resultados (dez. a jan.)	- Sistematizar a informação; - Tratar os dados e analisar os resultados mediante o uso de métodos quantitativos e através da análise de conteúdo e triangulação de dados; - Formular conclusões.	- Gráficos /Tabelas de análise dos questionários e dos trabalhos realizados pelos/as discentes; - Portefólio dos/as alunos/as;
6ª Fase: Relatório final	- Finalizar o relatório final.	

A primeira fase, relativa à reflexão a partir da análise de contributos teóricos, foi iniciada no segundo período letivo do primeiro ano do mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB. Nesta fase, seleccionámos e analisámos literatura sobre a AI, que nos permitiu esboçar o enquadramento teórico deste trabalho. A análise crítica que resultou da leitura dos estudos guiou-nos para a construção deste projeto de intervenção, dando-nos a conhecer quadros teóricos, objetivos, metodologias e resultados auferidos. Foi ainda durante esta fase que arquitetámos as ideias basilares deste projeto de intervenção, nomeadamente, a realização de um projeto eTwinning, que previa o intercâmbio de minilivros bilingues ilustrados sobre si, realizados por crianças de diferentes países.

A segunda fase, referente à realização da biografia linguística e cultural, foi uma fase essencial para, através da observação de aulas e da colaboração com as professoras cooperante titular e generalista, recolher informação sobre os/as discentes. Para complementar as informações partilhadas, criámos e implementámos a biografia linguística e cultural, mediante o recurso ao inquérito por questionário. Os dados recolhidos foram, subsequentemente, analisados e interpretados, levando à construção da caracterização do contexto educativo. Tendo em conta os saberes espelhados pelos/as alunos/as, delineámos e adaptámos o projeto de intervenção à luz das características da turma e das suas especificidades educativas.

Tendo em conta os subsídios teóricos sobre a EI e os dados recolhidos, foram formuladas as seguintes questões nucleares do nosso estudo:

- De que forma atividades de educação para a diversidade linguística, religiosa e cultural nos primeiros anos de escolaridade podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI)?
- Que conhecimentos, atitudes e capacidades desenvolvem os/as alunos/as a

partir de atividades/projetos de educação intercultural em aula de inglês no 1.º CEB?

Na terceira fase, relativa à implementação de um **projeto eTwinning**, criámos o projeto “Let’s get to know each other” de raiz e escolhemos os nossos parceiros, sendo eles provenientes da Turquia, Itália e Guadalupe, departamento ultramarino francês (ver Figura 12), envolvendo um total de 82 crianças, 17 portuguesas, 20 turcas, 22 italianas e 23 francesas, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos.



Figura 12 - Projeto eTwinning “Let’s get to know each other”

Os objetivos pedagógico-didáticos deste projeto foram:

- Interagir com crianças de vários países;
- Desenvolver a CCI;
- Motivar-se para a aprendizagem da língua inglesa.

Para tal, cada criança envolvida no projeto deveria criar o seu minilivro autobiográfico na língua materna e em língua inglesa, seguindo o modelo do *picturebook Mirror* de Jenny Baker (2010). Cada minilivro está dividido em quatro partes principais, que incluem: informações pessoais (nome, idade, cidade onde vive e nasceu); uma descrição física do aluno, da sua família e das festividades do seu país/região (ver Figura 13). Apesar de esta ser a estrutura acordada, cada parceiro era livre de proceder de outra forma e de incluir outros aspetos que considerasse pertinentes, pois o que se pretendia era que os/as alunos/as fossem criativos e que cada livro refletisse as suas personalidade e identidade.



Figura 13 - Alguns exemplos de picturebooks criados pelos/as alunos/as

A quarta fase, relativa à intervenção, corresponde à fase de implementação do projeto de intervenção, referente à planificação e realização de nove sessões, de acordo com uma AI, sessões que descrevemos no ponto seguinte. Esta fase inclui o contacto com os parceiros eTwinning e a partilha de fotografias (ver Figura 14) de apresentação das turmas, saudações nas diferentes línguas envolvidas, vídeos, apresentações em PowerPoint, publicações que no nosso caso se relacionavam com as sessões desenvolvidas.



Figura 14 - Fotografias de apresentação das turmas

Na quinta fase, referente à análise dos dados e interpretação dos resultados, sistematizamos a informação, tendo em conta as nossas questões investigativas, através dos procedimentos inerentes à análise de conteúdo, à recolha, análise, e afunilamento do *corpus* (dados dos questionários, fichas de trabalho, desenhos,

picturebooks, etc.) e triangulação baseada numa análise qualitativa, que nos levaram à criação das categorias e subcategorias apresentadas seguidamente, e nos permitiram formular conclusões através da interpretação dos resultados, descritos no capítulo 4 deste relatório.

Quanto à sexta fase, relativa ao relatório final, procedemos à finalização do mesmo, tentando responder às questões investigativas levantadas na segunda fase deste estudo.

Para além disso, a leitura bibliográfica, realizada ao longo das seis fases supramencionadas, sobre a EI, a investigação, a plataforma eTwinning, as metodologias, entre outros, foi sempre a nossa aliada para a colmatação de dúvidas e a aquisição de conhecimentos. Segue-se, então, a descrição sucinta das diferentes sessões implementadas.

3.3. Descrição das sessões

O projeto de intervenção decorreu de novembro a janeiro, sendo que foi necessário realizar mais duas sessões depois do mês de dezembro para a troca dos minilivros ilustrados realizados no âmbito do projeto eTwinning e para uma sessão de videochamada, em que os/as alunos/as puderam interagir. O projeto de intervenção consistiu em nove sessões, duas com a duração de 30 minutos e as restantes com a duração de 60 minutos, sendo sete lecionadas no segundo tempo da tarde e a última no período da manhã, devido à coordenação de horários com a turma de Itália, com a qual realizámos a videochamada eTwinning. Para além disso, todas as sessões tiveram como intuito desenvolver, a um nível elementar, conhecimentos, atitudes e capacidades que compõem a CCI.

Apresentamos, seguidamente, o quadro das sessões com os seus respetivos objetivos gerais (ver Quadro 5):

Quadro 5 - Sessões e objetivos gerais do projeto de intervenção

Sessão 1: “Biografia linguística e cultural” (30 min.) 03/10/2017	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever o seu percurso/a sua experiência de vida.
Sessão 2: “The seasons around the world” (30 min.) 10/10/2017	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar climas distintos de diversas realidades geográficas; • Desenvolver conhecimentos sobre o mundo, nomeadamente, sobre outra realidade atmosférica.

Sessão 3: “Halloween around the world” (60 min.) 31/10/2017	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer outras representações da festividade do Halloween no mundo; • Conseguir dizer “olá” em diversas línguas; • Desenvolver espírito de abertura face ao Outro linguística e culturalmente distinto.
Sessão 4: “Same, same but different” (60 min.) 07/11/2017	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar-se para a diversidade de famílias na turma; • Inferir que somos “todos iguais e todos diferentes” através da análise do <i>picturebook</i> “Same, same but different”; • Conhecer e envolver-se num projeto eTwinning.
Sessão 5: “A árvore das línguas” (60 min.) 14/11/2017	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir conhecimentos sobre a origem das línguas e as famílias de línguas; • Identificar línguas através da audição da mesma canção em vários idiomas.
Sessão 6: “ Beautiful” (60 min.) 21/11/2017	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Desconstruir estereótipos de género; • Inferir que não há diferenças de géneros nas atividades recreativas, através da análise do <i>picturebook</i> “Beautiful” (McAnulty, 2016).
Sessão 7: “Festivities around the world” (60 min.) 12/12/2017	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver respeito por outras crenças e outros costumes relacionados com festividades de dezembro/janeiro; • Motivar-se para o encontro com o Outro, nomeadamente do projeto eTwinning.
Sessão 8: “Let’s get to know each other – leitura dos minilivros” (60 min.) 30/01/2018	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar-se para o encontro com o Outro, do projeto eTwinning; • Partilhar impressões sobre o <i>picturebook</i> recebido e sobre o projeto em geral. • Refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo do projeto, através da realização de uma entrevista aos/às alunos/as.
Sessão 9: “O encontro com o Outro” (60 min.) 12/02/2018	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com o Outro, através de diálogo de músicas; • Utilizar a língua inglesa, bem como conhecimentos parciais em outras línguas para comunicar com o Outro.

Como referimos no ponto 2.3., o fio condutor destas sessões foi a viagem pelo mundo, pelo que tiveram de trazer sempre o passaporte que lhes tinha sido dado na primeira sessão, a sessão da biografia linguística e cultural. Foi-lhes explicado que, nas nossas aulas, iríamos percorrer o mundo para conhecer novas pessoas, novos costumes

e culturas. Embora na sessão seis, desconstrução de estereótipos, não tenhamos simulado viagens para outros países, a temática abordada enquadra-se perfeitamente a qualquer país do mundo, sendo que nos pareceu essencial incluí-la ao nosso projeto de intervenção.

Sendo assim, apresentamos sumariamente cada sessão implementada atendendo às planificações elaboradas.

A primeira sessão, “biografia linguística e cultural”, teve a duração de 30 minutos e teve como objetivo principal implementar a biografia linguística e cultural sob a forma de um inquérito por questionário (Anexo 1), cujos dados já foram apresentados anteriormente. Esta sessão foi realizada antes do início da implementação do projeto de intervenção e permitiu realizar um diagnóstico das necessidades/lacunas dos/as discentes, o que orientou o nosso trabalho e a planificação do mesmo.

A segunda sessão (Anexo 8), intitulada “Seasons around the world”, também com uma duração de 30 minutos, teve como objetivo rever o vocabulário relacionado com as estações do ano e o tempo atmosférico, servindo de revisão dos conteúdos lecionados no ano letivo anterior. Assim, a aula dividiu-se em três partes principais. Na primeira parte, os/as alunos/as descreveram uns cartazes, identificando as estações do ano e o tempo representado. A seguir, realizaram uma atividade lúdica, que consistiu num jogo de mímica que permitiu consolidar o vocabulário da atividade anterior. Numa terceira parte, descreveram dois mapas do mundo, que mostravam os diferentes climas do mundo, de acordo com a localização geográfica dos países. Finalmente, visualizaram um vídeo sobre as estações do ano na Índia e resolveram uma ficha de compreensão do vídeo, preenchendo os espaços lacunares de pequenos textos. Esta sessão permitiu dar a conhecer a diversidade atmosférica no mundo, dando particular enfoque as estações do ano na Índia. No final, os/as alunos/as preencheram um pequeno questionário de avaliação de conhecimentos.

A terceira sessão (Anexo 9), designada “Halloween around the world”, teve como intuito dar a conhecer as origens desta festividade e a sua diversidade de representações no mundo, focando em particular os seguintes países: Irlanda, Estados Unidos, México, Portugal e China. Esta informação foi transmitida mediante o recurso a uma apresentação em PowerPoint, na qual crianças de vários países iam apresentando-se, saudando na sua língua materna e falando das suas tradições. A seguir, realizaram um desenho sobre o *Halloween around the world*, assim como

decorações, trabalhos manuais nos quais tinham de representar as diversas culturas abordadas, de forma a organizar uma festa que acolhesse todas as tradições abordadas. Finalmente, fizemos uma pequena exposição dos trabalhos dos/as alunos/as, que foi visitada pelos restantes membros da comunidade educativa.

A quarta sessão (Anexo 9), “Same, same but different”, teve como intuito sensibilizar os/as alunos/as para a diversidade familiar da turma, através da realização de um desenho sobre a família, que apresentaram e descreveram. Procedeu-se depois à leitura e análise do livro-álbum *Same, same but different* (Kostecki-Shaw, 2011), que retrata a vida de um menino americano, o Elliot, e um menino indiano, o Kailash. Através de um diálogo, procedemos à leitura do *picturebook*, que descreve a história de dois meninos que vivem em lados opostos do mundo e que se correspondem por carta, e que nos serviu de motivação para o conhecimento do Outro. A par disso, explicámos aos/às discentes que iam fazer parte de um projeto eTwinning e que, como o Elliot e o Kailash, iriam corresponder-se com outros/as meninos/as de diferentes países, nomeadamente, da Turquia, de Itália e de Guadalupe, através da troca de fotografias e sobretudo de minilivros sobre eles próprios, com o intuito de se darem a conhecer e de conhecerem o Outro, linguística e culturalmente distinto.

A quinta sessão (Anexo 10), intitulada “a árvore das línguas”, dividiu-se em três momentos principais. Na primeira parte, abordámos léxico no âmbito da descrição física. Leram-se três textos sobre três personagens de literatura infantil: Harry Potter, Tintin e Mint Aizawa. Uma vez que os/as alunos/as revelaram muita dificuldade na interpretação do vocabulário e na utilização do verbo “have got”, fomos pedindo aos/às alunos para que construíssem frases utilizando o verbo “have got”, descrevendo imagens e resolveram alguns exercícios do manual adotado. A seguir, projetámos uma imagem de quatro meninos com as mãos em diferentes partes do corpo. De forma a consolidar o vocabulário anteriormente abordado, tiveram de descrever cada menino fisicamente e referir em que parte do corpo as suas mãos estavam colocadas. Identificaram as partes do corpo sem dificuldade alguma, assim como a canção “Head, shoulders, knees and toes” à qual fazia referência. Ao adivinharem a canção, ficaram tão entusiasmados, pois já a conheciam, que admitimos que se levantassem para a cantar em Inglês, acompanhando a letra da respetiva coreografia. A propósito da canção, propusemos um desafio aos/às alunos/as da turma que tiveram de a ouvir, adivinhar o seu idioma e cantá-la nos diversos idiomas apresentados. Para desenvolver a competência de intercompreensão, resolveram uma ficha, onde lhes era solicitado

que associem as partes do corpo à sua língua de origem, isto completando uma tabela, a partir da qual retiraram conclusões sobre as famílias de línguas a que pertencem. Finalmente, concluímos a aula, falando da origem das línguas e de como algumas delas partilham traços comuns. Preencheram, então, uma ficha sobre as árvores de famílias de línguas, identificando as línguas que pertencem as famílias de línguas indo-europeias e as línguas de origem uralo-altaica.

A sexta sessão (Anexo 12), intitulada “*Beautiful*”, teve como objetivo nuclear educar para a igualdade de género. Antes de iniciar esta sessão, criámos uma pequena situação informal de interação com o Outro, ao mostrarmos aos/às alunos/as as fotografias e o vídeo, dos parceiros eTwinning a dizerem-nos “olá”, na sua língua materna. A seguir, iniciámos a aula, procedendo-se, numa primeira parte, à revisão do vocabulário sobre a descrição física e psicológica. Depois, tentámos inferir alguns dos preconceitos da turma, nomeadamente no que diz respeito aos estereótipos de géneros. Para tal, e a partir da apresentação de determinadas características, com *flashcards* (quem gosta de azul, quem gosta de mecânica, quem gosta de maquilhagem, etc.), os/as alunos tiveram de dizer se achavam que estas características eram mais para rapazes, raparigas ou para ambos. Numa terceira parte, lemos e analisámos o *picturebook Beautiful* (McAnulty, 2016). Esta atividade permitiu desenvolver uma maior consciência em relação aos estereótipos de géneros, mostrando que rapazes e raparigas podem ser e fazer o que querem, desde que lhes traga felicidade e não prejudiquem o Outro. Inferiram também que não há diferenças de géneros nas atividades recreativas. Finalmente, foi-lhes apresentado outro exemplo de *Picturebook* sobre a temática: *Artsy boys and smelly girls* (Gravel, 2014), servindo de modelo, para que, em grupos, pudessem realizar o seu próprio minilivro sobre a temática.

Na sétima sessão (Anexo 13), “Festivities around the world”, demos a conhecer aos/às alunos/as festividades celebradas em dezembro e janeiro que mostravam a diversidade da celebração de Natal nos países associados ao projeto eTwinning e ainda outras religiões e festividades associadas as mesmas. Assim, na primeira parte da aula, procedemos à projeção de um PPT sobre as festividades no mundo e ao mesmo tempo à simulação de pequenos diálogos com as crianças representadas no PPT, Paul, Ezra, Aslan, Maura, Maélis e Lamon. Ainda antes de conhecer aspetos culturais de cada criança, os/as alunos/as tiveram de tentar responder à seguinte pergunta – “What would you say to him/her?”. De forma a simular a viagem e o encontro com o Outro, colocámos imagens com representações de países em diversos cantos da sala de aulas,

demos um avião em papel aos/às alunos e, cada vez que o PPT apresentava um novo destino, os/as discentes tinham de simular que viajavam até o país de origem de cada criança apresentada, imaginando que tinham de comunicar em inglês com esses/as meninos/as. A seguir a esta simulação imaginária, desenvolvemos um diálogo em que abordámos os seus costumes e religião. Assim que terminou a apresentação, resolveram um questionário de avaliação de conhecimentos. Para concluir a sessão, os/as alunos/as criaram decorações para enfeitar uma árvore que seria colocada numa festa de acolhimento ao Outro, sendo que as decorações deveriam refletir a diversidade cultural e religiosa abordada na apresentação em PPT, de forma a criar um ambiente acolhedor para o Outro.

Na oitava sessão (Anexo 14), designada “Let’s get to know each other: leitura dos minilivros”, procedemos à entrega dos minilivros bilingues ilustrados, aos/às nossos/as alunos/as. Assim, juntamos os minilivros que recebemos dos nossos parceiros e colocamo-los num saco. De forma aleatória, cada discente teve de retirar um minilivro do mesmo. Leram os minilivros e, a seguir, entrevistámos (Anexo 15) os/as aprendentes para conhecer a sua opinião a propósito das atividades desenvolvidas e do projeto eTwinning e saber o que mais os/as marcou durante todo o nosso percurso.

Na nona sessão (Anexo 15), “o Encontro com o Outro”, realizámos uma videochamada, por Skype, com a turma da Itália. Na primeira parte da aula, os/as alunos/as saudaram-se em língua inglesa e nas línguas nativas de cada participante. A seguir, ambas turmas cantaram em língua inglesa e na sua língua nativa. As crianças italianas foram as primeiras a cantar em língua inglesa e italiana, canções que acompanharam com a respetiva coreografia. Os/as nossos/as alunos/as seguiram e cantaram também duas canções. A seguir, os/as alunos/as apresentaram-se e partilharam alguma informação básica sobre eles. Alguns/mas alunos/as reconheceram os seus correspondentes, pelo que se seguiram pequenos momentos interativos entre eles/as.

Depois da descrição das atividades desenvolvidas em cada fase e sessão do nosso projeto, passamos agora a explicar os procedimentos de análise utilizados no nosso estudo.

3.3. Metodologia de análise dos dados

Uma vez que o nosso estudo constitui uma investigação-ação e segue uma

metodologia qualitativa, a investigadora/professora está presente em todas as frentes, sejam elas dentro ou fora da sala de aula. Assim, cabe-lhe eleger, criar e implementar os instrumentos de recolha de dados, assim como sistematizar a informação, construir o *corpus* a analisar, delimitar categorias e subcategorias de análise e, finalmente, interpretar os resultados à luz das questões investigativas. Por outras palavras, e citando Bogdan & Biklen (2007), a análise “involves working with the data, organizing them, breaking them into manageable units, coding them, synthesizing them, and searching for patterns” (p.173).

A técnica privilegiada para a análise de dados foi a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011), oscila entre dois polos: o do rigor da objetividade e o da fecundidade da subjetividade. De acordo com o mesmo autor, a análise de conteúdo é desenvolvida em três fases principais. A primeira fase, a pré-análise, permite ao/a investigador/a:

- Organizar os materiais, de forma a constituir o *corpus* a partir da seleção de documentos;
- Formular os objetivos da análise, tendo em conta o quadro teórico construído, respeitando as regras de exaustividade, representatividade e de homogeneidade;
- Elaborar indicadores, de acordo com uma das seguintes três operações: recorte de texto em unidades comparáveis, categorização e codificação. No caso deste estudo, recorreremos à categorização, que explicamos posteriormente.

Na segunda fase, referente à exploração do material, definem-se as unidades de análise, segmentando o conteúdo. Na última fase, procede-se à análise inferencial e à interpretação dos resultados (*idem*).

Tal como apresentado por Quivy & Campenhoudt (2005), a recolha de dados está diretamente relacionada com a fase de observação, dado que “constitui a execução do instrumento de observação. Esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (p. 183).

De acordo com estes pressupostos, no ponto seguinte, esclarecemos a natureza do *corpus*, referindo os instrumentos de recolha de dados selecionados e explicando a metodologia de análise que orientou a nossa investigação. Iremos, ainda, delimitar as categorias e subcategorias de análise.

3.3.1. Essência do *corpus* e escolhas de análise

Antes de nos debruçarmos sobre a natureza do *corpus*, importa salientar que foi necessário afunilar o nosso trabalho, tendo em conta as questões e os objetivos de investigação do nosso estudo que passamos a apresentar, conjuntamente com a metodologia de análise e os dados analisados.

Quadro 6 - Instrumentos / métodos de recolha de dados e dados recolhidos

Instrumentos / métodos de recolha de dados		Dados recolhidos
Sessões 1-9	<ul style="list-style-type: none">- Questionário “biografia linguística e cultural”;- Notas de campo;- Minifichas de avaliação de conhecimentos;- Portefólio dos/as alunos/as;- Videograções;- Reflexões pós-aula;- Inquérito por entrevista/respostas dos/as alunos/as;	<ul style="list-style-type: none">- Interações dos/as alunos/as com docentes, colegas e parceiros eTwinning;- Respostas dos/as alunos/as a fichas de trabalho, inquéritos e entrevistas;- Comportamentos (linguagem verbal e não verbal) e sinais de envolvimento/ implicação dos/as alunos/as nas atividades- Energia, postura e satisfação;- Desenhos e trabalhos elaborados pelos/as alunos/as;- Discurso dos/as alunos/as.

Como depreendemos a partir do Quadro 6 deste capítulo, o nosso *corpus* é constituído por uma multiplicidade de documentos e centra-se nas respostas aos vários questionários implementados, na reflexão crítica de notas de campo sobre práticas, nos desenhos e respetivas descrições realizados pelos/as discentes, na análise de fichas de trabalho desenvolvidas aquando do projeto, nas fotografias, nas transcrições das interações (verbais e não-verbais) dos/as aluno/as, recolhidos através da videogração e no inquérito por entrevista. Uma vez que optámos pela análise de conteúdo, como técnica de análise dos dados, recorreremos a um número variado de instrumentos de recolha de dados, com funções diferentes, que passamos a descrever.

De acordo com Wilson & McLean (1994), citado por Cohen et al. (2005), o **inquérito por questionário** “is a widely used and useful instrument for collecting survey information, providing structured, often numerical data, being able to be administered without the presence of the researcher, and often being comparatively straightforward to analyze” (p. 245), o que confere a este instrumento de recolha de dados grande utilidade, dadas as suas potencialidades de análise. Os inquéritos por questionário implementados seguiram as diferentes modalidades apresentadas por

Pardal & Lopes (2011), uma vez que as perguntas utilizadas foram perguntas abertas, fechadas e de escolha múltipla.

No inquérito por questionário da biografia linguística, aplicada no início do projeto como avaliação diagnóstica, utilizámos maioritariamente perguntas abertas, enquanto nos questionários de avaliação de conhecimentos, as perguntas de escolha múltipla foram privilegiadas. Como referido anteriormente, a biografia linguística e cultural teve um enfoque intercultural, focando, para além dos aspetos sociobiográficos, conhecimentos sobre o mundo e sobre a abertura de espírito para o encontro com o Outro, proporcionando dados relevantes para compreender a postura dos/as alunos/as face ao Outro e facultando uma avaliação diagnóstica valiosa para a planificação do projeto de intervenção. Assim, procurámos respeitar os preceitos enunciados por Carmo & Ferreira (2008) ao tentar organizar um questionário organizado, coerente e configurado de forma lógica para o inquirido.

Os questionários de avaliação de conhecimentos permitiram apurar os conhecimentos adquiridos pelos/as alunos/as aquando das várias sessões desenvolvidas e permitiram revelar os discentes que, em regra geral, apresentavam mais dificuldades, assim como os conceitos que eram compreendidos ou não, constituindo uma ferramenta fulcral para a reformulação e a adequação de estratégias pedagógico-didáticas. A implementação destes questionários de avaliação de conhecimentos constituiu, portanto, um instrumento importante para perceber que aprendizagens iam sendo desenvolvidas pelos/as alunos/as.

A **observação** direta participante, relacionada com a vertante naturalista da investigação-ação, foi apoiada pelas notas de campo e constituíram um método de recolha de dados sistemático. A observação participante e as notas de campo complementaram os dados recolhidos pelos restantes instrumentos, implementados em cada sessão. As notas de campo são registos que contêm informação registada, ao vivo ou com a maior brevidade possível, pelo/a investigador/a e que compreendem descrições e perceções percebidas no contexto natural (Latorre, 2005). No caso deste estudo, foram escritas *in situ* e após a observação, sob a forma de um relato descritivo e reflexivo, permitindo refletir sobre os diferentes momentos de cada aula e sobre a eficiência das estratégias pedagógico-didáticas incrementadas, com vista a uma reformulação e melhoria das práticas.

Após a obtenção da autorização da imagem por parte dos EE (concedida a partir da 3.^a sessão), foi possível videografar algumas das sessões desenvolvidas. A

videogravação foi, portanto, outro instrumento de recolha de dados utilizado e permite complementar as notas de campo, uma vez que, por um lado, supera a parcialidade da visão do/a observador/a de um determinado evento e, por outro lado, possibilita remediar a tendência para registar apenas eventos mais recorrentes (Cohen, Manion, & Morrison, 2005). Assim, e como afirmado por Tem Have (2007), a videogravação “provides a wealth of contextual information that may be extremely helpful in the analysis of interactional talk-as-such, especially in complex settings with more than a few speakers, like a classroom” (p. 72). Para nós, enquanto professoras investigadoras, revelou-se uma ferramenta essencial para obter informações sobre a participação (nível de envolvimento) e as interações dos/as discentes de forma mais fidedigna e completa possível, ultrapassando as limitações da observação.

Ao aliar a videogravação à observação participante, conseguimos recolher dados sobre o envolvimento e os níveis de implicação dos discentes. Para tal, preenchemos grelhas por atividade e aluno/a, que nos permitiram avaliar o envolvimento (Portugal & Laevers, 2010) dos/as discentes, análise que está incluída na subcategoria sobre os níveis de envolvimento, realizada através da aplicação da Escala de Envolvimento de Leuven (Laevers, 1994), como apresentado no ponto seguinte deste relatório.

As transcrições de partes da videogravação são um trabalho moroso e um processo interpretativo que implica uma mudança de meio e introduz questões de precisão, fidelidade e interpretação (Gibbs, 2009). Deste modo, a elaboração de transcrições de alguns exertos das sessões permitiu confinar a análise a aspetos valiosos, de modo a dar resposta às questões de investigação, assim como a dar a conhecer fenómenos discutidos ao leitor de um estudo, dado que “making transcriptions helps one to take note of particular phenomena, it serves to build an accessible data archive, and it provides an audience with a limited but useful access to the phenomena discussed in analysis” (Have, 2007, p. 97).

No que se refere aos trabalhos produzidos pelos/as discentes, nomeadamente as **fichas de trabalho recolhidas** antes da sua correção, os desenhos e os mini *picturebooks* realizados pelos discentes, representaram outro instrumento de recolha de dados. Estes demonstraram ser recursos a partir dos quais foi possível ter uma perceção dos conhecimentos que os/as alunos/as iam construindo. As fichas de trabalho foram a base para uma avaliação formativa do processo de ensino-aprendizagem, que nos permitiu repensar a nossa ação pedagógico-didática à luz das

eventuais necessidades reveladas. Os **desenhos**, por sua vez, são um instrumento de recolha de dados igualmente relevante, complementar aos trabalhos escritos, pois é através dos mesmos que os/as alunos/as podem expressar mais facilmente, nomeadamente se tiverem dificuldades em expressar-se verbalmente (Coelho & Simões, 2017). Para além disso, é uma atividade altamente enriquecedora, uma vez que ao desenhar a criança

estabelece relações do seu mundo interior e exterior, adquire e reformula seus conceitos e aprimora suas capacidades, envolvendo-se afetivamente, convivendo socialmente e operando mentalmente, rumo a um desenvolvimento sadio do intelecto e das emoções (Hanauer, 2013).

Tendo em conta as considerações sobre desenhos, de acordo com os/as diferentes autores/as supramencionados, as potencialidades deste instrumento de recolha de dados parecem claras, dado que são um meio de expressão artístico da criança, onde regista os seus pensamentos e sentimentos e, como sublinhado por Simões (2017), afigura-se uma forma eficaz de acesso as representações da criança, permitindo-lhe projetar-se no irreal e representar o seu universo de referência e de perceção social. O desenho realizado pelo/a aprendente em contexto de sala de aula permite-nos, a nós investigadores, perceber como os/as alunos/as foram apreendendo conceitos relacionados com a diversidade cultural no mundo e como foram processando determinadas experiências vividas e pensadas. Para além de realizarem desenhos, os/as alunos/as também explicaram as suas intenções, permitindo-nos uma melhor leitura dos mesmos, respeitando, no processo analítico, a intenção dos sujeitos.

Além disso, também realizámos um **inquérito por entrevista**, no dia em que os/as discentes receberam os minilivros autobiográficos ilustrados dos seus parceiros da Turquia, da Guadalupe e da Itália. O objetivo principal da entrevista realizada foi compreender o impacto (positivos e/ou negativos) que as atividades e o projeto desenvolvidos tiveram nos/as alunos e se os motivaram para o encontro intercultural, representando, neste caso, uma entrevista centrada. A entrevista centrada, segundo Quivy & Campenhoudt (2005), fornece informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados, quando os processos fundamentais de comunicação e de interação humana são corretamente valorizados.

No contexto do nosso estudo e dado estarmos a entrevistar crianças, decidimos realizar a entrevista em grupos, uma vez que, segundo Walsh, Tobin e Graue (2002), “as crianças ficam mais relaxadas quando estão com um amigo e tendem a entreajudar-se, mantendo-se mais sinceras e lineares” (p. 1054). Desta forma, foram organizados

pequenos grupos de quatro ou cinco elementos, com o intuito de promover um ambiente aprazível e descontraído.

O guião da entrevista (cf. Anexo 14) é constituído por perguntas abertas, de forma a possibilitar a livre expressão dos/as alunos/as sobre os assuntos abordados. Este guião foi, porém, adaptado ao contexto real, uma vez que, no decurso da entrevista, formulámos mais perguntas de acordo com as respostas dadas pelos/as alunos/as, para clarificar informações por eles/elas transmitidas.

A entrevista está estruturada em 3 partes:

- A 1.^a parte consistiu na contextualização da entrevista e foi realizada com toda a turma;
- A 2.^a parte permitiu averiguar os conhecimentos desenvolvidos sobre o Outro, desenvolvidos pelos/as alunos/as, a partir da sua leitura do minilivro que receberam;
- Na 3.^a parte, almejámos realizar um balanço geral sobre o projeto desenvolvido, a partir das perceções dos/as discentes sobre as finalidades do projeto e também tencionámos dar-lhes a possibilidade de acrescentar alguma informação que considerassem pertinente.

A informação foi recolhida com a colaboração da professora cooperante, recorrendo ao registo manuscrito das repostas dos/as alunos/as.

Em suma, foram elaborados uma multiplicidade de instrumentos de recolha de dados diversificados que organizámos para constituir o nosso *corpus*, a partir do qual definimos as categorias e subcategorias de análise, que nos permitiram realizar uma leitura analítica de várias dimensões e interpretar os resultados. No ponto seguinte, focamos a nossa atenção na delimitação das categorias e subcategorias de análise.

3.3.2 Delimitação de categorias e subcategorias de análise

As categorias deste estudo foram definidas num processo dual que se traduziu pela combinação de processos de construção realizados *a priori* e *a posteriori*. Num primeiro momento, foi nosso intuito seguir a tripartição realizada por autores como Byram (1997; 2008) e Candelier et al. (2012), em conhecimentos, atitudes e capacidades, pois, como afirmam os autores do FREPA, procurámos transformar a sala de aula num espaço de encontro com outras línguas e culturas.

Assim, numa primeira fase, definimos as categorias tendo em conta os propósitos do enquadramento teórico e dos objetivos deste estudo, que foram posteriormente reformulados de acordo com a análise preliminar dos dados, que fez emergir novas categorias.

A recolha de informação propiciada pelos diferentes instrumentos foi ordenada em categorias e subcategorias de análise. Na verdade, segundo Vala (1986), a categorização é “uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido” (p. 110). Sendo assim, a categorização permitiu-nos simplificar o processo de interpretação dos dados, através da organização do conteúdo informativo, cada categoria sendo composta por um “termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (ibidem). Por outras palavras, e segundo Bardin (2011), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (p. 147).

De forma a poder criar categorias de análise, também seguimos os princípios para a criação das mesmas, enunciadas por Amado (2000) e Bardin (2011), a saber:

- A exclusão mutual, que implica que uma unidade de registo não pode pertencer a mais do que uma categoria;
- A pertinência, que se traduz pela adequação entre material e quadro teórico;
- A objetividade e fidedignidade, que pressupõe a definição clara dos critérios e homogeneidade na codificação;
- A produtividade, ao fornecer resultados férteis que permitem um processo indutivo adequado e coerente com os dados.

A definição das categorias teve em conta estes preceitos, nomeadamente os da fidelidade que, segundo Carmo & Ferreira (2008), “diz respeito ao problema de garantir que diferentes codificadores cheguem a resultados idênticos (fidelidade inter-codificadores), e que um mesmo codificador ao longo do trabalho aplique de forma igual os critérios de codificação (fidelidade intra-codificador)” e os da validade, que, por sua vez, “diz respeito àquilo que o investigador pretendia medir. Uma análise de conteúdo será válida quando a descrição que se fornece sobre o conteúdo tem significados para o problema em causa e reproduz fielmente a realidade dos factos” (p. 277).

Desta forma, a análise organizou-se em três categorias de análise principais, que, por sua vez, se estreitaram em outras subcategorias, como podemos ver na figura 15:



Figura 15 - Categorias e subcategorias de análise

A formulação destas categorias seguiu os parâmetros da CCI delineados por Byram (1997), assim como o FREPA (Candelier, et al., 2012) que avalia a CCI segundo os três descritores que utilizamos para denominar as nossas categorias, isto é, conhecimentos, atitudes e capacidades.

A **primeira categoria**, conhecimentos, está dividida em três subcategorias e tem como objetivo aferir os conhecimentos dos/as alunos no que diz respeito ao mundo, ao Outro e às línguas. De acordo com Byram, os conhecimentos avaliáveis no âmbito da CCI abarcam várias dimensões, nomeadamente os produtos e práticas sociais e culturais da sua própria comunidade e de outras:

Knowledge: of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction (1997, p. 51).

Relativamente à primeira subcategoria, conhecimentos sobre o mundo, pretende-se agrupar as evidências relativas aos conhecimentos acerca do mundo, conseguindo, nomeadamente, localizar países num mapa-mundo, distinguir climas atmosféricos distintos e conhecer a sua localização geográfica, associar determinados elementos culturais com determinado país. No que se refere aos conhecimentos sobre o Outro, gostaríamos de compreender se os/as discentes foram capazes de partilhar informações sobre o Outro através da sua leitura dos mini *picturebooks* que receberam,

dando a conhecer o Outro e algumas das suas tradições. Quanto aos conhecimentos sobre às línguas, queremos averiguar se os/as alunos foram capazes de reconhecer a diversidade linguística no mundo, identificar a língua que se fala em determinado país, saudar nas línguas dos países associados ao projeto eTwinning, assim como nas outras línguas abordadas, reconhecer a importância de se falar línguas para interagir com o Outro e reconhecer relações entre línguas.

Por outras palavras, as sessões desenvolvidas procuraram desenvolver conhecimentos acerca da diversidade linguística e cultural no mundo, sendo que a recolha dos dados e respetiva análise, nos permitirá inferir que conhecimentos foram mais ou menos bem adquiridos. No entanto, é importante sublinhar o facto de a nossa ambição não ser utópica, uma vez que estamos cientes de que os conhecimentos alcançados não serão aprofundados, visto que estamos a percorrer os primeiros passos necessários ao desenvolvimento de uma CCI. Assim, o nosso intuito é que os/as alunos sejam capazes de reconhecer e valorizar a diversidade linguística, cultural e religiosa das nossas sociedades e que concomitantemente homologam os contributos destes conhecimentos para a interação com o Outro.

A **segunda categoria** refere-se às atitudes que, segundo Byram (1997), são definidas, de uma forma geral, como curiosidade e abertura ao Outro, bem como desejo de interação, como tentámos estimular através da videochamada eTwinning e da troca de livros entre os/as alunos/as dos países envolvidos no projeto:

Attitudes: Curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own.

Objectives:

- willingness to seek out or take up opportunities to engage with otherness in a relationship of equality; this should be distinguished from attitudes of seeking out the exotic or of seeking to profit from others;
- interest in discovering other perspectives on interpretation of familiar and unfamiliar phenomena both in one's own and in other cultures and cultural practices;
- willingness to question the values and presuppositions in cultural practices and products in one's own environment;
- readiness to experience the different stages of adaptation to and interaction with another culture during a period of residence;
- readiness to engage with the conventions and rites of verbal and non-verbal communication and interaction (p. 50).

Perspetivando a definição de Byram (1997), dividimos a segunda categoria em duas subcategorias. Na primeira subcategoria, curiosidade e abertura ao Outro, ao mundo e às línguas, trata-se de compreender que atitudes os/as discentes revelaram

face a diversidade linguística, cultural e religiosa, tentando-se perceber se demonstraram entusiasmo perante as atividades propostas, se tentaram compreender a perspetiva do Outro e de que forma o fizeram. Relativamente a esta subcategoria, tentámos dar a conhecer tradições e perspetivas culturais e religiosas díspares, com a intenção de levar os/as alunos/as a aceitar essas diferentes cosmovisões e de refletir sobre o facto de sermos todos diferentes e todos iguais, sendo que o que nos une é mais forte do que o que nos separa. Ambicionámos desenvolver valores de respeito mútuo e de aceitação do Outro, e, portanto, nesta subcategoria, iremos tentar perceber que atitudes foram sobressaindo ao dar a conhecer diversidades linguísticas, religiosas e culturais, se revelaram abertura de espírito e respeito para com o Outro e uma perspetiva de alteridade.

Na segunda subcategoria, níveis de envolvimento no Projeto eTwinning, pretendemos avaliar os comportamentos apresentados pelos/as discentes, nas atividades diretamente relacionadas com o projeto eTwinning, tendo em conta os sinais de envolvimento de Leuven propostos por Laevers (1994) e os seguintes descritores: satisfação, energia e postura. Elegemos esta ferramenta porque o envolvimento é um conceito-chave associado à Educação Experimental, que dá indicação da qualidade do ensino, uma vez que, como afirmado por Rayna (1995), “focusing on the involvement of children is the best means to appreciate the quality of the education proposed to them” (p. 18). É necessário desenvolver na criança motivação para que apresente elevados níveis de implicação. De facto, a implicação é definida por Laevers (1994) como sendo uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência; que se caracteriza pela motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia, sendo que é determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento, princípios basilares de aprendizagens significativas e do processo de desenvolvimento. Ao realizar uma atividade, o/a discente apresenta determinado comportamento, consoante o seu nível de envolvimento, comportamento esse que se caracteriza pela atenção, motivação, níveis de energia elevados, satisfação, que são visíveis através das interações verbais e não-verbais dos/as alunos/as. A partir da nossa observação participante e da videogravação, vamos, portanto, tentar recolher elementos que nos permitam avaliar o nível de implicação dos/as alunos/as, seguindo a escala de nível de Leuven, que é formada por cinco níveis de envolvimento crescentes, que apresentamos seguidamente:

- Nível 1 – ausência de atividade;
- Nível 2 – atividade frequentemente interrompida;
- Nível 3 – atividade mais ou menos contínua;
- Nível 4 – atividade com momentos muito intensos;
- Nível 5 – atividade muito intensa (Laevens, 1994, p. 7).

A avaliação que resultou da aplicação desta escala permitiu-nos saber se os/as alunos/as apresentavam predisposição para os temas abordados, relacionados com a CCI. Seleccionámos, neste contexto, três parâmetros de análise, referentes a energia (quando a criança se expressa num tom alto e emotivo, acenando e realizando tarefas com desembaraço e cuidado), postura (quando a criança revela sinais não-verbais de entusiasmo, modo de sentar, ouvir, entre outros sinais) e satisfação (quando a criança revela prazer na realização da atividade) (Valente, 2010), por considerarmos que refletiriam melhor o desejo e o entusiasmo no conhecimento do Outro e na interação com os/as meninos/as dos países envolvidos no projeto.

Na **terceira categoria**, focámos a capacidade, que, segundo Byram (1997), apresenta dois domínios:

- Skills of interpreting and relating: Ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents to one's own.
- Skills of discovery and interaction: Ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction (p. 52).

Assim, a primeira subcategoria refere-se ao primeiro domínio, que estreitámos sob a designação “Identificação de línguas pela mobilização de estratégias de transparência”. Esta subcategoria vai ao encontro do seguinte descritor de FREPA (Candelier, et al., 2012), no âmbito das capacidades: “S.5.2 Can identify *transfer bases* <element of a language which allows a transfer of knowledge ° between languages [interlingual] / within a language [intralingual]” (p. 56). Assim, pretendíamos perceber se os/as discentes conseguiam identificar as línguas abordadas pela mobilização de estratégias de transparência, tentámos perceber se, a partir de várias atividades, como a audição de uma música em várias línguas, os/as alunos/as eram capazes de reconhecê-la. Além disso, pretendemos nesta subcategoria saber se os/as alunos/as foram capazes de desenvolver conhecimento relativamente ao domínio do “saber fazer”, ao conseguir identificar uma língua a partir de indícios.

A segunda subcategoria vai ao encontro do segundo domínio supracitado de

Byram, referindo-se à interação em situação de contacto intercultural. Neste ponto, ambicionámos, através do desenvolvimento do projeto eTwinning, que os/as alunos/as fossem capazes de se dar a conhecer e de conhecer o Outro, através da troca de minilivros bilingues ilustrados e de uma interação ao vivo via Skype. Vamos tentar perceber se os/as discentes “S.2. Can interact in situations of contact between °languages / cultures” (Candelier, et al., 2012, p. 56).

Para concluir este ponto, importa salientar que o estudo realizado e os dados recolhidos são o resultado de um trabalho global que pretende, de uma forma geral, desenvolver paralelamente conhecimentos, atitudes e capacidades, que só conjuntamente potenciam uma AI e, por consequente, o desenvolvimento de uma CCI.

Síntese

Neste capítulo, descrevemos o projeto de intervenção, enunciando as diferentes fases desenvolvidas e descrevendo as diferentes sessões implementadas.

Por fim, debruçámo-nos na metodologia de análise de dados, referindo a essência do nosso corpus e os instrumentos de recolha de dados empregados nas diferentes sessões. Também delimitámos as categorias e subcategorias de análise, que nos permitirão perceber se o projeto de intervenção cumpriu os objetivos de investigação e o impacto que as atividades desenvolvidas tiveram nos conhecimentos, atitudes e capacidades dos/as discentes, que passamos, portanto, a descrever no capítulo seguinte, através da interpretação dos dados recolhidos e compilados.

Capítulo 4 – Os caminhos percorridos: interpretação dos dados

Uma vez que é essencial proteger a identidade dos/as discentes, iremos desfocar a cara dos/as alunos/as nas fotografias apresentadas e, nas transcrições das videogravações, os sujeitos serão identificados pela letra S e pelo número que lhe foi atribuído, de acordo com a ordem alfabética.

4.1. Conhecimentos

O conhecimento é uma ferramenta poderosa que contribui para socializar e interagir eficazmente com o Outro e que possibilita minorar possíveis falhas oriundas de fossos culturais. Foi nossa intenção dotar os/as alunos/as de conhecimentos, embora de forma muito preliminar, sobre o mundo, o Outro e as línguas, com o intuito de desenvolver a sua consciência cultural e apetrechá-los com algumas das ferramentas necessárias à uma CCI eficiente. Passamos, portanto, neste ponto, a analisar os dados relativos às subcategorias “conhecimentos sobre o mundo”, “conhecimentos sobre o Outro” e “conhecimentos sobre as línguas”.

4.1.1. Conhecimentos sobre o mundo

Como referido anteriormente, ao longo das sessões, fomos simulando viagens pelo mundo, com o objetivo de dar a conhecer novas culturas, novos hábitos e novas realidades. Assim, neste ponto, procuramos compreender se os/as alunos foram capazes de interpretar um mapa do mundo para identificar países e estações do ano de acordo com a sua localização geográfica. Iremos, seguidamente, tentar focar os conhecimentos geográficos que os/as discentes foram construindo ao longo das sessões, apresentando paralelamente algumas dificuldades demonstradas.

Nas sessões 2, 4, 5 e 7 viajámos por vários continentes, uma vez que, na sessão 2, fomos para a Índia, na sessão 4, visitámos os Estados Unidos e a Índia, através da exploração do picturebook *Same, same but different* (Sue, 2011), na sessão 5, focámos mais particularmente os países associados ao projeto eTwinning, isto é, a França, Turquia, Itália e também falámos da Alemanha, e, na sessão 7, fomos, uma vez mais, para os países do projeto para além de nos termos deslocados até a Tailândia e Israel.

Assim, antes de conhecermos aspetos culturais sobre estes diferentes países, solicitámos sempre aos/às alunos/as que identificassem estes países no mapa-mundo, tal como podemos ver na seguinte figura:

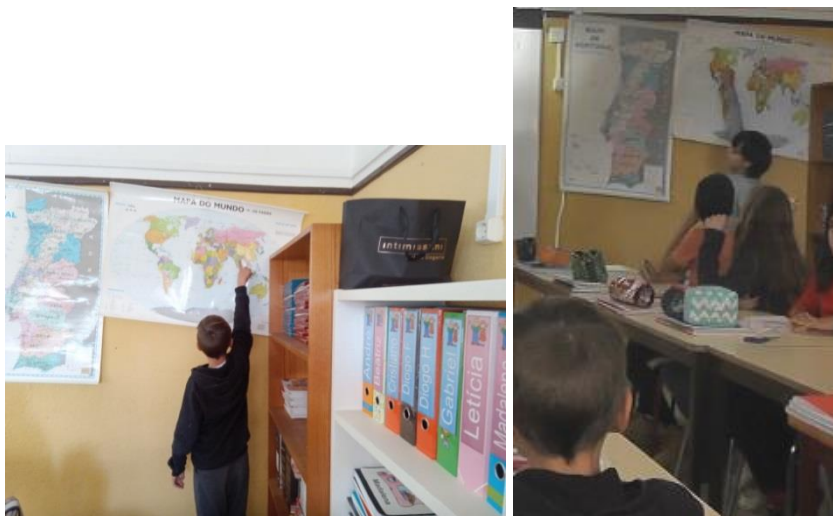


Figura 16 – Atividade no mapa-mundo (sessão 2 e 4)

De forma geral, não apresentaram dificuldades para identificar os países mencionados, a não ser na última sessão, em que houve necessidade de os ajudar (Fig. 17).



Figura 17 - Atividade no mapa-mundo (sessão 7)

Na sessão 2, verificámos que a generalidade dos/as alunos/as pensava que as estações do ano eram iguais e simultâneas em todo o mundo. No entanto, depois de abordar essa temática, observámos que alguns/mas alunos/as foram capazes de compreender que as estações do ano variam consoante a localização dos países no globo terrestre, como se pode verificar no seguinte trecho:

T – do you think it is the same everywhere? (03:41)

Sts – no

T – então/ como será? Acham que é assim em todo o lado?

Sts – não

T – o que é que acham? (a T. nomeia o S16)

S16 – aqui para cima do Equador é Outono e por baixo do Equador/

agora/ é primavera
(S2, V2, 00:04:02)

Ainda no contexto da sessão 2, visualizámos um vídeo sobre as estações do ano na Índia e os/as alunos/as realizaram uma ficha de compreensão, em que tinham de completar frases com palavras dadas. Os/as discentes revelaram empenho, interesse e alguma facilidade, uma vez que as respostas que foram dando na correção da ficha eram acertadas. Assim, quando lhes perguntámos oralmente as estações do ano na Índia, também responderam corretamente, tal como podemos averiguar no excerto seguinte:

T – what are the seasons in India↗
S9 – Winter/ Summer/Spring/Autumn
T – and↗
Sts – Monsoon
T – very good/ excellent/ and what is the weather like in Monsoon↗
S17 – chuva
(sessão 2 – video 1. 00:21:15/00:21:47)

A partir deste extrato, depreendemos que a maioria dos/as alunos/as identificou corretamente as estações do ano na Índia, assim como as características da estação do ano *Monsoon*. A título de exemplo, aquando procedemos à correção da ficha de atividades, um aluno engana-se a dar a resposta e é imediatamente corrigido por vários alunos/as, tal como podemos observar no seguinte trecho:

T – (nomeia o S17)
S17 – in Autumn
T – Autumn↗ no/ it's when it rains/ the rainy season// which one is the rainy season↗ (vários/as alunos/as levantam a mão)
Sts – Monsoon
T – what happens in monsoon↗
S5 – rainfalls
T – yes/ it rains a lot
(sessão 2 – video 1. 00:33:03/00:34:25)

Embora o foco da nossa aula fosse as estações do ano, foram também capazes de identificar o clima tropical, através da descrição do tempo da zona geográfica em questão, como podemos ver no seguinte excerto:

T – you only have two seasons/ which ones are they↗ what seasons↗ what↗
S3 – summer
T – you've got wet
S11 – wet and dr(i:)
T – dry (repete com a pronúncia correta)/ what is wet↗ ... (como ninguém responde a professora acrescenta) wet quer dizer húmido/ ok/

é uma estação do ano húmido e o oposto de húmido é..
 Sts –seco
 S3 – é tropical
 S17 – tropical (repete mais alto)
 (sessão 2 – video 1. 00:07:57/00:08:15)

Estes dados mostram que os/as alunos/as já possuíam alguns conhecimentos prévios sobre alguns dos climas existentes no mundo e sobre a diferença de estação do ano, consoante se esteja no hemisfério sul ou norte.

Ademais, no final desta sessão implementámos um pequeno questionário (Ver anexo 8, anexo 2.4 da 2ª planificação) de avaliação de conhecimentos que confirmou alguns dos resultados apurados na vídeo gravação.

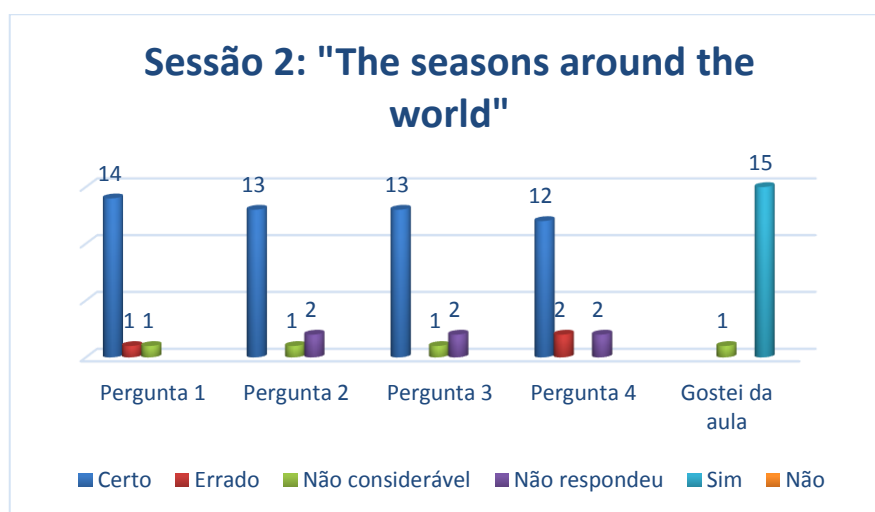


Gráfico 6 – Resultados do questionário de avaliação de conhecimentos da sessão 2

Tendo em conta os resultados apresentados no gráfico 6, podemos concluir que a grande maioria dos/as discentes conseguiu responder corretamente às diferentes perguntas apresentadas, distinguindo as estações do ano em Portugal e na Índia, assim como revelaram ter compreendido que a estação do ano denominada *Monsoon* se refere a monção, estação do ano caracterizada por chuvas intensas.

Na sessão 3, dedicada ao tema do dia dos mortos no mundo, ambicionámos dar a conhecer outras formas de celebração. No final da apresentação, os/as alunos/as realizaram um pequeno *quiz*, sendo que todos/as os/as alunos/as foram capazes de identificar diferentes costumes associados a países como a China, os Estados Unidos, a Irlanda e o México.

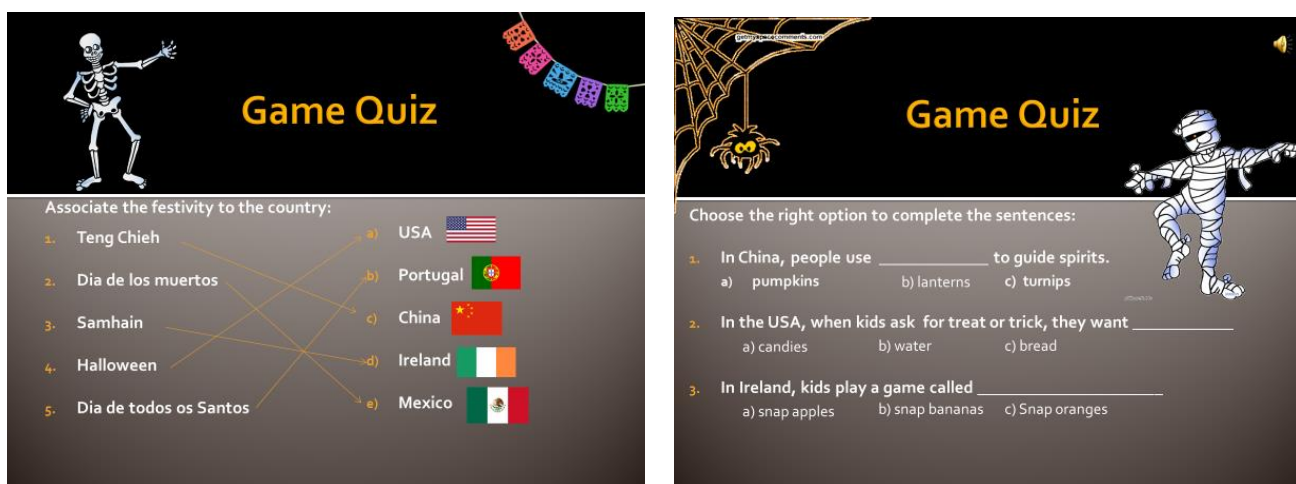


Figura 18 - Quis "Halloween around the world"

Na segunda parte do questionário, pedimos que identificassem características das festividades de dia dos mortos no mundo. Assim, 14 alunos/as foram capazes de identificar as “lanternas chinesas” que guiavam os espíritos; 15 alunos/as conseguiram identificar o jogo praticado na Irlanda durante essa efeméride “Samhain night” e 17 alunos/as assinalaram corretamente os “candies” como fazendo parte da tradição “trick or treat”. Em suma, a grande maioria dos/as discentes conseguiu mobilizar os aspetos culturais abordados durante a sessão.

Além disso, propusemos que fizessem um desenho sobre o dia dos mortos no mundo, de acordo com o que foi explorado em aula ou de acordo com os seus conhecimentos (Figura 19).



Figura 19 – desenhos sobre o Dia dos Mortos no mundo

Procedendo a uma análise dos desenhos, chegámos à conclusão de que 41% dos desenhos integraram elementos de outras culturas, como o *Día de los Muertos*, embora 59% tenha aludido apenas a uma cultura (Cf. gráfico 7).

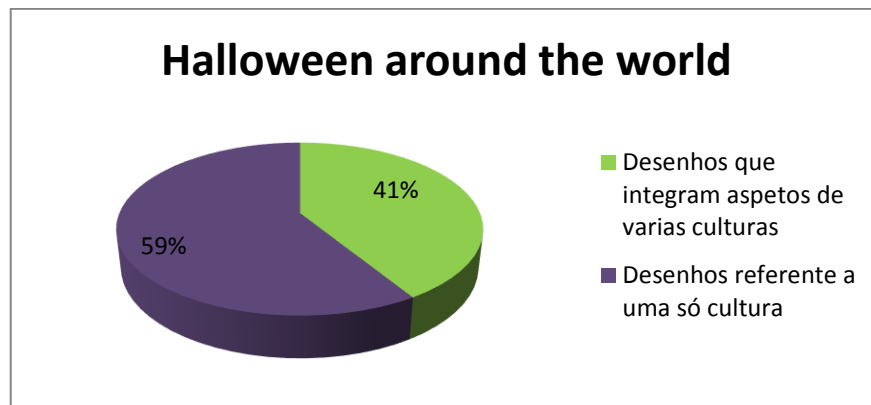


Gráfico 7 - Desenhos sobre o Dia dos Mortos

Na sessão 4, analisámos o livro-álbum *Same, same but different* (Kostecki-Shaw, 2011), que conta a história de amizade de dois meninos, o Elliot, originário dos Estados Unidos, e o Kailash, originário da Índia, e que correspondem por cartas. Apesar dos quilómetros e das diferenças culturais que os separam, estes dois meninos não têm vidas assim tão distintas, uma vez que partilham rotinas semelhantes. No entanto, o que prevalece acima de tudo, ao analisar esta história, são os laços de amizade, que se sobrepõem a qualquer tipo de discrepâncias, conclusão à qual os/as alunos/as chegaram, aliás, muito facilmente.

No decorrer da sessão, um/a aluno/a identificou um monumento indiano, o Taj Mahal, como se observa na seguinte transcrição:

T – do you know this monument↗ (A P. aponta para o Taj Mahal) Esse monumento↗ Tas ... No↗
 S9 – Taj Mahal
 (sessão 4 – video 2. 00:24:55/00:24:57)

No final desta sessão, os/as alunos/as preencheram um pequeno questionário de avaliação de conhecimentos (cf. Anexo 10, anexo 1 da 4ª planificação), cujos resultados estão apresentados no seguinte gráfico:

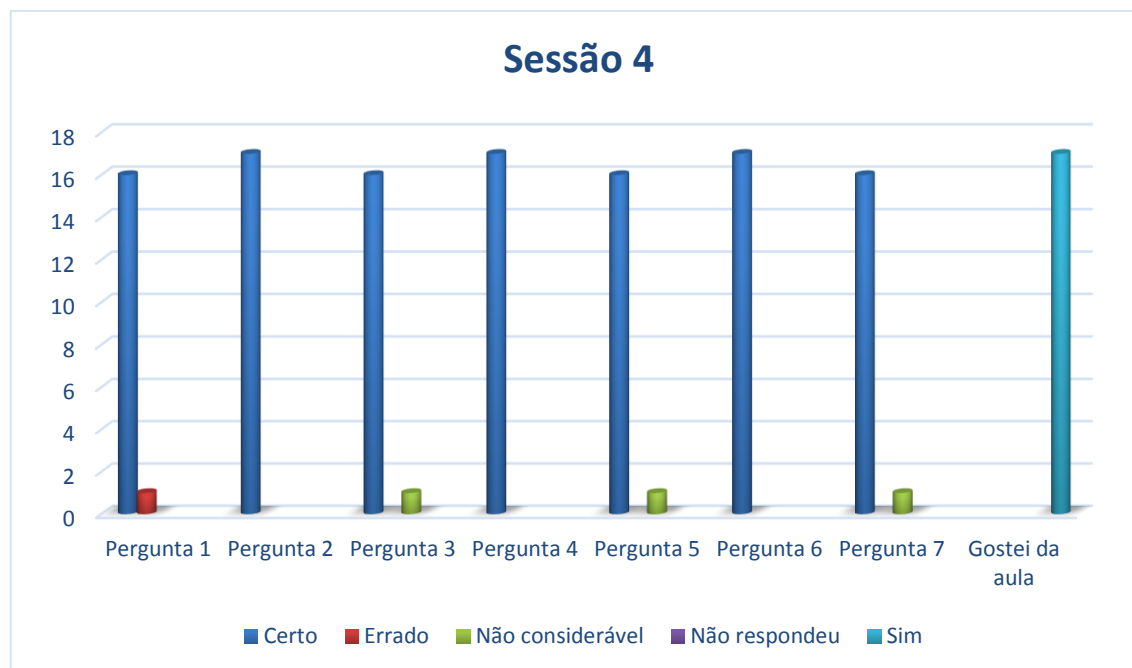


Gráfico 8 - Resultados do questionário de avaliação de conhecimentos da sessão 4

Como podemos constatar, a maioria esmagadora dos/as discentes respondeu corretamente a todas as perguntas. No que diz respeito aos conhecimentos adquiridos, todos foram capazes de associar o riquexó (*rickshaw*), um meio de transporte muito utilizado em alguns países asiáticos, ao país de origem do Kailash. Quanto à pergunta 7, “What animal is sacred in India?”, 16 dos 17 alunos/as identificaram acertadamente a vaca.

A seguir à exploração do *picturebook* e da implementação do questionário de avaliação de conhecimentos, demos a conhecer o nosso projeto eTwinning aos aprendentes. A partir de uma imagem, constituída pelas bandeiras dos países associados ao projeto, os/as alunos/as foram capazes de identificar os países, como é possível observar no seguinte excerto:

T – vão conhecer meninos da Itália
 S17 – da Turquia (identifica o país através da representação gráfica da bandeira)
 T – da Turquia, *very good*/e da ↗
 Sts – França (vários/as discentes identificam este país)
 (sessão 4 – video 2. 00:12:13/00:12:31)

Na sessão 7, “Festivities around the world”, demos a conhecer algumas festividades celebradas nos meses de janeiro e dezembro, de forma a mostrar aos/as alunos/as que o Natal não é uma celebração universal e que está associado às religiões cristãs. Para tal, elaborámos um PowerPoint em que crianças de vários países falavam da sua religião e apresentavam paralelamente determinada festividade, de acordo com as suas crenças.

Passámos, posteriormente, um questionário (ver anexo 13), cujos resultados organizámos em gráfico (Ver gráfico 9).

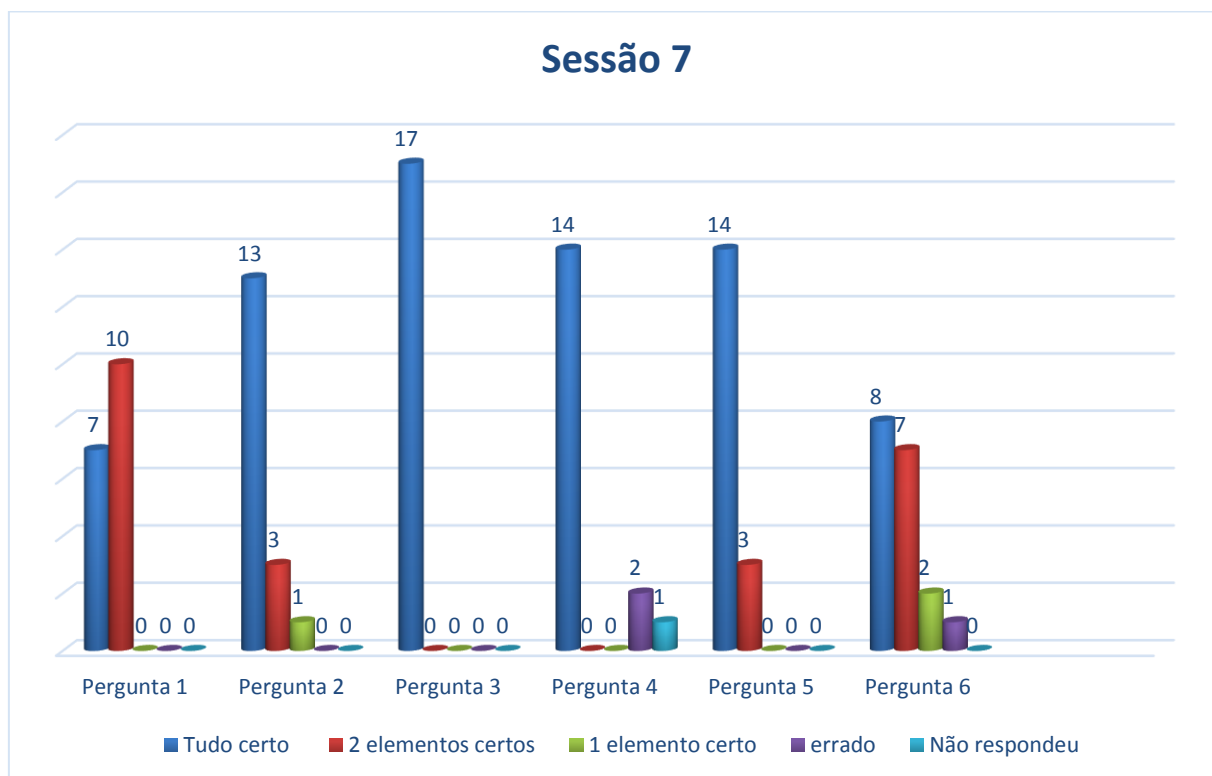


Gráfico 9 - Resultados do questionário sobre as festividades do mundo

De acordo com os resultados do questionário, podemos concluir que todos os/as alunos/as conseguiram identificar a figura da Befana que leva os presentes aos/as meninos/as na Itália. No que se refere à pergunta 4, os/as discentes tinham de identificar o jogo que os/as judeus praticam durante Hanukkah, pelo que catorze alunos/as em dezassete reconheceram o jogo do Dreidel. Relativamente à pergunta 5, catorze dos dezassete alunos/as escolheram a opção certa, ao assinalarem “les chantés de Nwel”, cânticos natalícios da Guadalupe.

Quanto às perguntas 1 e 6, relacionadas com as religiões, os/as alunos/as apresentaram dificuldades. De facto, na primeira pergunta, só sete alunos em dezassete conseguiram associar corretamente as festividades à religião respetiva e, na pergunta 6, só oito dos/as dezassete alunos/as da turma é que foram capazes de associar a religião ao respetivo símbolo. Justificando estes resultados, acreditamos que, nesta aula, foram desenvolvidos demasiados conteúdos, pelo que o ideal teria sido realizar uma aula somente sobre religião e outra somente sobre festividades, o que não ocorreu dadas as limitações temporais de implementação do projeto. No entanto, importa salientar que os/as alunos/as apreenderam facilmente que apesar de existirem religiões diferentes, partilham pontos em comum, uma vez que em todas se acredita

em pelo menos um Deus, todas celebram festividades variadas e, acima de tudo, todas prezam o respeito mútuo e a aceitação do Outro.

Em suma, foi possível observar que os/as discentes foram muito recetivos a todos os temas e assuntos apresentados neste domínio. Os/as alunos/as reviram e apreenderam noções associadas à geografia, como a localização de países num mapa-mundo ou às estações do ano, bem como aos climas no mundo. Além disso, foram capazes de identificar vários fenómenos culturais dos países que visitámos ao longo das sessões, como meios de transportes distintos, um animal sagrado na Índia, festividades relacionadas com o dia dos mortos ou ainda com as religiões, embora tenham apresentado alguma dificuldade relativamente aos simbolismos associados às religiões.

4.1.2. Conhecimentos sobre o Outro

Conhecer o Outro passa, assim, pelo conhecimento de Si próprio, de modo reflexivo, ético, consciente e crítico, na busca da Identidade, da Mesmidade, mas também da Complementaridade ou da Particularidade, da Alteridade e da Pluralidade, percebendo-se que é na compreensão da mais-valia da relação (social, pedagógica, educativa), que se cumpre, por excelência, a função formativa da Educação (Bizarro, 2006, p. 6).

No que diz respeito à categoria “Conhecimento sobre o Outro”, pretendemos compreender de que forma este projeto de intervenção contribuiu para desenvolver, nos/as alunos/as, conhecimentos sobre o Outro. Indo ao encontro das palavras de Bizarro, em epígrafe, é nosso propósito propiciar a emergência do diverso como fator de enriquecimento, através do contacto com o Outro, levando o/a discente a refletir sobre si próprio e sobre as mais-valias do encontro intercultural.

Com este propósito, recolhemos dados a partir de uma entrevista realizada na penúltima sessão do projeto, que nos permitiu perspetivar os conhecimentos que os/as alunos/as desenvolveram sobre o Outro, a partir da leitura do minilivro que receberam, no âmbito do projeto eTwinning “Let’s get to know each other” desenvolvido por nós. Assim, quando questionados sobre o que aprenderam sobre os/as meninos/as de outros países, com os quais se estabeleceu o intercâmbio eTwinning, estas foram as respostas obtidas:

Tabela 2 - Compilação dos dados sobre o Outro recolhidos na entrevista

Alunos/as	Respostas
S1	Ele gosta muito de futebol, basketball// vive em Itália//canta na escola de Santo António//mede 1.42m//gosta de pizza//tem olhos castanhos//tem um cão e um gato
S2	A sua escola é Santo António//tem 10 anos//gosta de jogar futebol/como eu/Os seus animais preferidos são o coala e o tigre.
S3	Ele marcou que os jogadores favoritos dele eram o Cristiano e o Neymar/acho// aprendi que a mãe tinha 41 e o pai 46// ele é da Guadalupe/tem 10 anos e chama-se Matéo
S4	Faltou
S5	Olá, hello, bonjour É um menino/ /ele chamava-se com um nome diferente/tem 11 anos/ a mãe tem 32 e o pai 38/ele gosta de futebol/chama-se Hamed/aprendi novas palavras/como dizer olá em várias línguas
S6	Tem 2 irmãos e 1 irmã // Festejam o dia da República a 10 de novembro” (sobre a Turquia)
S7	Tem cabelo loiro/olhos castanho/chama-se Elisa /tem 1.41/ o cabelo é longo/gosta de pizza
S8	Tem 10 anos/é loira/tem os olhos azuis/vive em Treviso/a bandeira da Itália é verde/branca e vermelha/aprendi a maneira como eles escrevem em italiano
S9	Os pais chamam-se Pietro e Anna/vivem em Treviso/a sua escola é grande/as nossas bandeiras têm as cores vermelho e verde
S10	Tem 10 anos/é um menino/tem olhos castanho/gosta de pizza/chocolate/hamburger/o seu animal preferido é a serpente//a sua escola é Santo António
S11	os pais têm 37 anos/ tem seis irmãos/ joga futebol//comemoram o Mustafa Kenada Atatik, fundador da República no dia 10 de novembro//celebram o dia do professor a 24 de novembro
S12	Tem o nome bonito/Omar//tem 11 anos//é da Turquia// A mãe chama-se Telly/tem 34 anos e O pai dele tem 41 anos// Chama-se Ibrai// Não festejam o Natal/ mas celebram o Ano Novo
S13	Tem 10 anos/é alto/a bandeira é italiana/está na escola primária/é diferente de nós porque vai até ao 5.º ano
S14	Faltou
S15	Ele gosta de futebol/é alto/tem 1.48/pesa 30kg/gosta de comer pizza
S16	Vem da Guadalupe//Quando for grande quer inventar videojogos//A mãe chama-se Sara e trabalha num salão de beleza//O pai chama-se Ludovic/é barman/gosta de ténis/A comida no Natal é pombo, ervilhas e porco
S17	Gosta de jogar voleibol e de tocar guitarra / Têm uma família grande

De acordo com os dados da tabela 2, as informações que os/as alunos/as mais retiveram relacionam-se com características físicas, familiares, culturais e sobre os seus passatempos, temas que vão ao encontro da vida quotidiana dos discentes e dos seus interesses.

Alguns alunos/as demonstraram-se igualmente surpreendidos com determinados aspetos, relativos à vida do Outro. O aluno 3 ficou impressionado com a acentuação das palavras em língua francesa, assim como o aluno 5, que não sabia que futebol se escrevia com dois “o” em inglês e que o “u” de Turquia levava um trema em língua turca. O aluno 10 ficou admirado pelo facto de o seu correspondente gostar muito de serpentes; a aluna 12 não sabia que, na Turquia, muitas pessoas não festejam o Natal; o aluno 16, por sua vez, ficou sensibilizado com o facto de o menino da Guadalupe comer pombo no Natal; o aluno 17 pensava que o menino do minilivro que recebeu fosse mais novo. Os/as alunos/as 1, 8, 9, 13, 15 ficaram surpresos, uma vez que os/as seus/suas correspondentes eram parecidos com eles e partilhavam determinados gostos. Desta forma, alguns/mas alunos/as chegaram à conclusão de que, apesar de não partilharem determinados aspetos relacionados com a sua cultura, língua ou religião, somos “todos iguais, todos diferentes”, tal como referido pelo aluno 17, na sessão 6, sobre os estereótipos de género.

Em suma, os/as alunos/as desenvolveram conhecimentos sobre o Outro que lhes permitiram consciencializar-se das semelhanças e das discrepâncias entre eles/as, concluindo de que não são assim tão diferentes deles, ao contrário do que imaginavam inicialmente, processo essencial para desenvolver competências de descentração, experienciar a alteridade, lutando contra o etnocentrismo e, progressivamente, desenvolver a CCI.

4.1.3. Conhecimentos sobre as línguas

La langue que nous parlons, que nous écrivons est d’abord l’expression de ce que nous sommes, de ce que nous pensons, de ce que nous apprenons. C’est par elle que nous posons notre regard sur le monde et que nous allons à sa rencontre. Les autres utilisent parfois un langage qui n’est pas le nôtre. Il nous faut alors dépasser un sentiment d’incompréhension pour écouter une nouvelle manière d’exprimer ou de rêver la vie (Henry, 2005, p. 3).

A língua é, como salientado por Henry, em epígrafe, a expressão da nossa identidade, uma vez que é através dela que manifestamos os nossos sentimentos e as nossas opiniões. Aprender línguas é, portanto, uma forma de abrir os nossos horizontes e de alargar os nossos campos de ação, uma vez que facilita a comunicação com mais pessoas.

Partindo da análise dos resultados relativamente à subcategoria 1.3., iremos apresentar, neste ponto, uma leitura cronológica dos mesmos, focando os conhecimentos sobre as línguas e as suas origens.

Na sessão 2, em que abordámos as estações do ano no mundo, analisámos um vídeo sobre as estações do ano na Índia. Quando questionados sobre as línguas faladas neste país, alguns/mas alunos/as referiram:

S12 – ó teacher/ na Índia não se fala inglês ↗ é que vi num filme

T – very good/ é uma das línguas oficiais do país

S14 – mas lá falam-se muitas línguas

T – that's right/ e sabes o nome de outras

S15 – é o indiano

T – very good/ mas chama-se híndi

(Sessão 2, Vídeo 1. 00:20:15-00:21:05)

Na sessão 3, desenvolvemos atividades relacionadas com o Halloween e as tradições equivalentes no mundo, como o *día de los muertos*, celebrado no México. Assim, através de uma apresentação em PowerPoint (ver anexo 9, planificação da segunda sessão, anexo 1) e do uso de personagens fictícias, que falam das suas tradições, introduzimos as saudações nas línguas dos diferentes países referenciados: Irlanda, Estados Unidos, China, Portugal e México.

Na sessão 4, os discentes tiveram a possibilidade de contactar com o alfabeto Devanagari e compará-lo com o alfabeto latino, como constatou um aluno ao referir: S3 – sim/ a nossa língua deriva do latim (sessão 4, Vídeo 1. 00:02:16).

Ainda nesta sessão, os/as alunos/as responderam a um pequeno questionário de avaliação de conhecimentos, pelo que, na pergunta 3, “What is the name of the Hindi alphabet?”, dezasseis dos dezassete alunos/as responderam corretamente à pergunta (cf. Gráfico 8).

No entanto, notámos que os/as alunos/as consideraram o alfabeto Devanagari “estranho”, confundindo-o com os caracteres chineses.

Na sessão 5, a propósito das árvores de línguas, a docente perguntou se conheciam línguas da mesma família que o português, a que os/as discentes responderam:

S17 – espanhol

S2 – italiano

T – very good ↗

S7, S15 – francês

S8, S13 – alemão

T – o alemão é uma língua da mesma família que o inglês/ mas têm uma origem comum que é o indo-europeu// and what is the origin

of the romanic languages?
S10, S9, S7 – vêm do latim
(sessão 5, Vídeo 1. 00:31:04-00:32:20)

Posteriormente, a docente questiona se conhecem outras línguas da família germânica, ao que respondem:

S15 – suíço
T – na Suíça/ fala-se uma língua germânica que é o alemão
S8 – e o irlandês↗
T – very good↗na Irlanda/ fala-se inglês e gaélico/ que também pode ser chamado irlandês// pensem nos países nórdicos
S3 – sueco
T – yes/ what else↗
S1 – holandês
T – very good↗ou neerlandês
(sessão 5, Vídeo 2. 00:033:07-00:34:01)

Na sessão 7, quando estávamos a simular viagens pelos países abordados ao longo do projeto, os/as alunos/as não tiveram dificuldades em lembrar-se das saudações em francês, italiano e turco, como podemos constatar nos seguintes trechos:

T – lembram-se como se diz olá↗ Do you remember how to say hello↗
(os alunos estão a simular uma viagem à Itália)
S14 – ciao
T – ciao/ Vey good↗
Sts – merhaba
T – and in French↗
Sts – bonjour
(Sessão 7, Vídeo 1. 00:25:54-00:26:15)

Na sessão 8, implementámos uma entrevista como instrumento de avaliação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do projeto. Na introdução à entrevista, a docente pede que os/as alunos/as recordem aspetos que mais os marcaram ao longo do projeto. Neste contexto, os/as alunos/as referem:

S14 – ciao quer dizer olá
Sts – e em turco era merhaba
S7 – eu já estive na França/ e diz-se bonjour
S.15 – os meus primos quando vêm estão sempre a dizer isso/ bonjour/ salut/ ça va
T – very good
(Sessão 8, Vídeo 1. 00:05.02-00:06:30)

Na entrevista (cf. Anexo 14) quando questionados sobre as saudações das línguas dos nossos parceiros eTwinning, dezasseis alunos/as referiram “ciao”; catorze alunos/as “bonjour” e dez alunos/as “merhaba”. Ainda, referente à mesma pergunta, o

aluno 1 referiu *ciao*; a aluna 2 mencionou *ciao, bonjour*.; os/as participantes 3 e 5 referiram *hello, bonjour*; a aluna 7 disse *ciao*; a aluna 8 disse *namastê, hello*; a aluna 9 mencionou *Hola, Hello, bonne nuit, bonjour*; o aluno 13 referiu *buenas tardes, buenas noches*; a aluna 15 mencionou *ciao*; o aluno 16 disse *ciao, bonjour, merhaba* e os/as discentes 6, 11 e 17 mencionaram *merhaba*.

Em suma, ao longo das sessões do projeto, os/as alunos/as, por um lado, foram-se apercebendo de que detinham conhecimentos decorrentes das suas experiências de vida, nomeadamente pelas viagens, pelo contacto com os meios de comunicação social, como filmes, e pelo convívio com os seus familiares e amigos que vivem em outros países. Além disso, pela partilha de ideias nas sessões, conseguiram mobilizar conhecimentos, transferindo-os para vários contextos de aula e extra-aula. Desta forma, destacamos as saudações em várias línguas e uma maior consciência das origens das línguas.

4.2. Atitudes

Therefore, intercultural education is, first of all, realised as conscientious interpretation of the general goal of education. [. . .] Development of behaviours which are respectful of the ethical principle of humanity and the principles of freedom and responsibility, of solidarity and international understanding, of democracy and tolerance (KMK, 1996, citado por Grant & Portera, 2011).

A EI tem como função alargar os horizontes dos/as alunos/as e permitir que experienciem a alteridade para que vejam mais além do que o seu próprio mundo. É uma educação que visa a formação holística da criança. Desta forma, e como referido por KMK em epígrafe, a EI pressupõe também o desenvolvimento de atitudes de abertura, de respeito, de compreensão que concomitantemente promovem as bases de uma sociedade mais solidaria.

Uma vez que a aprendizagem de crianças desta faixa etária está relacionada com os seus níveis de envolvimento nas atividades pedagógico-didático propostas, consideramos primordial focar os domínios das atitudes, de forma a compreender os contextos que lhes proporcionavam maior desenvolvimento de conhecimentos e competências. Pretendemos, portanto, nesta categoria, analisar as atitudes demonstradas pelos discentes, tendo em conta o entusiasmo, o empenho e a satisfação revelados e que potenciem um melhor desenvolvimento da CCI.

Nesta categoria, iremos debruçar-nos sobre as atitudes que os/as alunos/as

desenvolveram primeiro focando nas sessões e atividades desenvolvidas e segundo tendo em conta a nossa participação no projeto eTwinning.

4.2.1. Curiosidade e abertura ao Outro, ao mundo e às línguas

De uma forma geral, a turma revelou uma postura de curiosidade e abertura ao Outro, ao mundo e as línguas ao longo de todas as sessões e atividades desenvolvidas.

Assim, na sessão 1, ao revelarmos que o intuito das nossas aulas seria viajar pelo mundo para conhecer novos destinos, novas línguas, novas culturas e novas pessoas, ficaram muito entusiasmados e referiram as suas experiências pessoais, os países onde já tinham ido, assim como os familiares que tinham no estrangeiro. Esta postura, verificou-se em várias sessões, uma vez que os discentes comunicavam o seu entusiasmo e envolvimento, através da sua postura e partilha de vivências.

Foi-lhes, também, dado um passaporte, a cada um, que traziam sistematicamente nas sessões e onde registavam os países pelos quais desembarcávamos (Cf. Figura 20). Foram também ilustrando os seus passaportes com desenhos diversificados como bandeiras ou monumentos (Taj Mahal, Tour Eiffel).



Figura 20 - Fotografia do passaporte de uma aluna

A este propósito, a professora titular generalista contou-nos que um/a aluno/a tinha perdido o seu passaporte e que chorou pelo sucedido. Ficámos sensibilizadas e tocadas perante este acontecimento, pelo que lhe facultámos outro, agradecendo-nos e retribuindo-nos com o seu grande sorriso. Tendo em conta a reação do/a aluno/a, acreditamos que as sessões e o projeto desenvolvido tiveram algum impacto nos/as alunos/as e que apreciaram fazer parte desta aventura.

Relativamente às atividades desenvolvidas, destaca-se o seguinte: na sessão 3,

antes mesmo de começarmos a falar do “Halloween”, o aluno número 16 perguntou-nos de imediato se poderia explicar a origem desta festividade à turma, uma vez que tinha pedido aos pais que lhe explicassem esta tradição, o que denota a sua curiosidade em compreender os fundamentos de determinados costumes relacionados com a cultura ou a religião. O aluno é Testemunha de Jeová e, por isso, não celebra nenhuma festividade, a não ser a morte de Jesus, o que provavelmente leva o discente a tentar perceber porque não celebra determinadas festividades.

Nas sessões 2 e 7, à medida que íamos introduzindo novos países e costumes, os/as alunos/as reproduziam espontaneamente e com entusiasmo as saudações nas respetivas línguas, que, nos casos da língua chinesa e híndi, complementaram com a linguagem não-verbal.

Na sessão 4, ficaram surpreendidos com o facto de a vaca ser um animal sagrado na Índia, como observámos no excerto seguinte:

T – did you know the cow is a sacred animal in India ↗ A vaca é um animal sagrado na Índia, sabiam ↗

Als 1, 7, 17 - Sim

T – mesmo na estrada ou no trânsito/andam as vacas e os carros têm que parar para deixar passar as vacas//É um animal sagrado

S.15 – porquê ↗

T – tem a ver com a cultura deles// Sabes que uma vaca dá leite/ o que é essencial para a alimentação/então eles achavam que matar uma vaca seria dar azar, não é ↗ Porque o leite é abundância e garante alimento a todos, portanto/consideram muito as vacas/que consideram como um animal mágico

(Sessão 4, vídeo 1: 00.29:12/00.30:03)

Embora alguns alunos/as já possuíssem conhecimento cultural, a aluna 15 preferiu perceber os fundamentos deste costume.

Na sessão 5, os/as alunos/as revelaram energia e imenso entusiasmo com a atividade “Head, shoulder, knees and toes”, primeiro porque já a conheciam e revelaram de imediato desejo para cantar a canção e acompanhando-a da coreografia, um aluno referindo ainda:

S3, S15 – yes/vamos cantar a música

T – and in many languages/em várias línguas

Sts – yes

(Sessão 5, vídeo 1: 00:22:23/00:22:55)

Na sessão 7, “festivities around the world”, explicámos aos/às alunos/as que iriam conhecer as festividades de determinadas religiões, celebradas nos meses dezembro e janeiro. Revelaram de imediato entusiasmo para conhecerem estas tradições e quando lhes foi apresentado o primeiro slide do PowerPoint (cf. Figura 21)

a aluna 15 perguntou “professora/só uma pergunta/quem celebra o Natal com uma bruxa↗”.



Figura 21 - Slide de apresentação do PowerPoint sobre as festividades no mundo

Esta atitude, demonstrada mais uma vez pela aluna 15, denota o seu interesse em conhecer e perceber os costumes do Outro. Ao longo das sessões, a aluna revelou sempre abertura de espírito e vontade de conhecer o Outro, revelando concomitantemente desejo em perceber a perspectiva do Outro, complementando as suas intervenções de experiências vivenciadas, referindo nomeadamente os seus familiares dispersos por todo o mundo.

Ainda na sessão 7, estiveram sempre atentos e interessados nas informações partilhadas, a aluna S15, reconheceu a saudação francesa *salut* quando a professora refere “para além de *bonjour*” em francês também podemos dizer *salut*”. Ao ouvir a saudação, olhou de imediato para a professora, fazendo um gesto de concordância.

Para além disso, foram também apresentadas músicas típicas, nomeadamente, uma música turca e um *chanté* crioulo da Guadalupe, que parecem ter apreciado, visto que começaram espontânea e entusiasticamente a dançar ao som das mesmas.

Na sessão 8, realizámos uma entrevista aos/às discentes. Relativamente às seguintes perguntas - *Gostarias de conhecer o/a menino/a do minilivro que recebeste pessoalmente? O que lhe dirias? Gostarias de visitar o lugar e o país onde vive? E porquê?* – todos/as discentes responderam afirmativamente a estas perguntas. Relativamente a pergunta “o que lhe dirias?” compilamos as respostas dos/as alunos/as na seguinte tabela:

Tabela 3 - Respostas dos/as alunos/as à pergunta "o que lhe dirias?" da entrevista final

Alunos/as	Respostas
S1	Olá//como estás↗//como te chamas↗/qual é a tua estação do ano favorita↗
S2	Olá/gostei muito do teu livro/convidava-o/a para brincar
S3	Diria que tinha visto o livro dele/diria para ele falar para saber como era a maneira de ele viver/perguntava se o país dele tinha poluição ou não porque se não tem/ assim tem ar mais puro/em lisboa as vezes é preciso usar uma máscara/também lhe dizia algumas palavras em português e também lhe perguntava algumas palavras que ele dizia
S4	Faltou
S5	Que tinha visto o cartão dele/que a escrita é diferente/queria perguntar para ele falar/ porque nunca ouvi ninguém a falar turco
S6	Convidava-o para um jogo de perguntas
S7	Olá//como estás↗//como te chamas↗/queríamos ser amigo dele/conhecê-lo/brincar
S8	Olá e que gostei muito do livro que recebi/convidava-a/o para brincar
S9	Olá/gostei muito do livro que recebi/eu também gosto muito de futebol e de comer coisas parecidas/ tem os olhos como eu/é alto/a como eu/ convidava-o/a para brincar
S10	Olá//como estás↗//como te chamas↗//quando é que fazes anos↗//queres escrever cartas↗
S11	Olá/jogava futebol com ele
S12	Dir-lhe-ia Olá//gostava de brincar com ele/ ir a casa dele/ fazer desenhos com eles/ ir jogar à bola/ porque ele diz aqui que gosta de jogar e ao basebol e ao handebol e eu também gosto destas coisas// eu gostava de ir lá
S13	Olá/gostei muito do livro e convidava-o/a a brincar comigo
S14	Olá//jogava futebol com ele
S15	e se eu fosse ter com ele diria Olá/perguntava como está/se está bem ou mal e se estivesse mal para me contar porque eu ia ajudá-lo/contava-lhe o que eu fazia aqui em Portugal e ele contava-me o que faz lá//gostava muito de morar neste país
S16	Não sei Não/lhe diria nada↗ Sim/dir-lhe-ia Olá//como estás↗
S17	Dizia Olá e jogava voleibol com ele

Tendo em conta estas respostas, concluímos que os/as alunos/as apresentam abertura ao Outro, uma vez que só um aluno é que mostrou um pouco de reticências e explicou que não saberia muito bem o que lhe dizer, por ser tímido. No entanto, de uma forma geral, os/as aprendentes demonstraram vontade de conhecer, interagir e brincar com as crianças dos minilivros.

Relativamente às perguntas *Gostarias de visitar o lugar e o país onde vive? E*

porquê? as suas respostas foram as seguintes:

Tabela 4 - Respostas dos/as alunos/as à pergunta "gostarias de visitar o lugar e o país onde vive? Porquê?" da entrevista final

Alunos/as	Respostas
S1	Sim// para conhecer melhor a cidade/mas também para conhecer o país deles//para aprender novos costumes
S2	Sim//gostaria de conhecer a família dela//a casa dela//conhecer os pratos típicos //ver o Papa
S3	Eu gostaria porque podia saber como é que é o país deles/ como é que eles brincam/ poderiam conhecer as tradições/o que faziam e se lá era frio ou calor
S4	Faltou
S5	Sim/saber qual era o oceano que vivia mais perto/porque gosto do mar
S6	Sim/porque gosto de conhecer cidades muito bonitas
S7	Sim/para conhecer novas pessoas// O italiano é muito parecido com o espanhol/ eu gosto muito de espanhol
S8	Sim//gostaria de conhecer a família dela//saber se eram simpáticos//ver se era uma família grande ou pequena//ver o Papa
S9	Sim//gostava de ver a Torre de Piza e comer pizza//ir ao aqueduto
S10	Sim//para conhecer os colegas dele e os amigos//as suas tradições
S11	Gostaria de conhecer a casa dele
S12	Este país não é o país que eu mais gosto/ gostava mais de ir a França/ mas gostava de ir lá para conhecer o menino
S13	Gostava de conhecer o menino/saber como era a sua família/conhecer a Torre de Piza/o coliseu de Roma/ir a Veneza/ir a Ancora/a cidade do Vaticano
S14	Gostaria de conhecê-lo e a família dele/brincar com ele e de conhecer o lugar onde vive
S15	Gostaria de visitar o país dele é bom conhecer novos países/é bom conhecer novos monumentos/novas coisas/gostava muito//e gostava muito de ir a França porque tem lá a Tour Eiffel e eu nunca fui a Tour Eiffel
S16	Sim/porque gosto/é giro
S17	Sim/porque quero conhecer mais cidades no mundo e escolas

De acordo com as respostas supramencionadas, percebemos que os/as alunos/as demonstram igualmente vontade e abertura ao mundo. Para além de apresentarem vontade de conhecer o ambiente social da criança do minilivro, também demonstraram interesse em conhecer novos monumentos, tradições e/ou gastronomia típica.

Ainda no contexto da entrevista, foi-lhes perguntado qual seria o seguinte passo na prossecução deste projeto eTwinning. Os/as alunos S2, S8, S9, S13 e S17 gostariam de continuar a dar-se a conhecer e a conhecer o Outro através da troca de produtos típicos, relacionados com a gastronomia, o vestuário ou ainda a música. Outros/as alunos/as, S1, S7 e S10, gostariam de envolver mais países ao nosso projeto eTwinning,

como por exemplo a Espanha, de forma a alargar os seus conhecimentos sobre o Outro.

De salientar que o aluno S5 também sublinha a importância deste projeto porque, e passo a citar, “podemos aprender outras línguas que nós ainda não ouvimos”. Esta afirmação mostra que ao desenvolver projetos com outros países podemos despertar desde muito cedo a vontade no/a aluno/a de aprender outras línguas que não somente as contempladas no currículo, despertando o desejo no/a aluno/a de desenvolver uma competência plurilingue.

Em suma, uma vez que revelaram satisfação, empenho e interesse nas atividades propostas e desejo de conhecer o Outro, a sua língua e tradições, concluímos que revelam uma grande abertura de espírito, uma vez que ao longo das sessões nunca nenhum/a aluno/a fez comentários depreciativos, tentando, pelo contrário perceber a perspetiva do Outro e mostrando vontade de conhecer o Outro, o seu contexto social e cultural. Concluímos que desenvolveram sensibilidade intercultural (Chen & Starosta, 2000) por terem demonstrado desejo de compreender, aceitar e apreciar as diferenças entre culturas.

4.2.2. Níveis de envolvimento no projeto eTwinning

No que diz respeito à subcategoria níveis de envolvimento: projeto eTwinning, iremos tentar perceber como os/as alunos perceberam o projeto eTwinning, que confluía na troca de minilivros bilingues e no encontro com o Outro, desenvolvido com eles/elas, tendo em conta as suas atitudes, a nível de satisfação, energia e postura. Desta forma, optámos por analisar as suas atitudes nas sessões, 4, sessão de apresentação do projeto, 8, entrega dos minilivros e, 9, encontro com o Outro, com o intuito de avaliarmos os seus níveis de envolvimento.

Na sessão 4, foi-lhes apresentado o projeto eTwinning e respetivos objetivos. Assim que começámos a explicar os pormenores do projeto, instalou-se um barulho de fundo e os comentários não tardaram a aparecer, como transcrito seguidamente:

T – nós vamos fazer parte de um projeto

Sts – oh//a sério

T – sim/e vamos conhecer meninos de vários países, da Guadalupe, que é um departamento ultramarino da República Francesa, da Itália e da Turquia

S13 – eu e a minha irmã conhecemos uma menina da Turquia

T – ah/ very good

S10 – eu conheço uma pessoa que é da minha família e é brasileira.

S3 – eu conheci uma prima chamada Sandy/os pais dela nasceram cá em Portugal/mas ela nasceu lá na América

S17 – os meus tios e os meus primos são de França e eu já lá fui com eles.
S15 – eu conheço algumas pessoas de alguns países porque a minha família é muito grande e está espalhada por todos os países
S7 – eu tenho uns primos que são brasileiros
(Sessão 5, vídeo 2: 00:14:30/00:15:20)

Dado o entusiasmo revelado ao divulgar o nosso projeto, confessamos que não foi fácil explicar os pormenores do mesmo, porque os/as alunos/as começaram a falar uns com os outros com entusiasmo, gesticulando, referindo, igualmente, experiências pessoais de contacto com o Outro, marcando um paralelismo com o objetivo principal do projeto. Desta forma, apresentamos os dados relativos a apresentação do projeto, no seguinte gráfico:

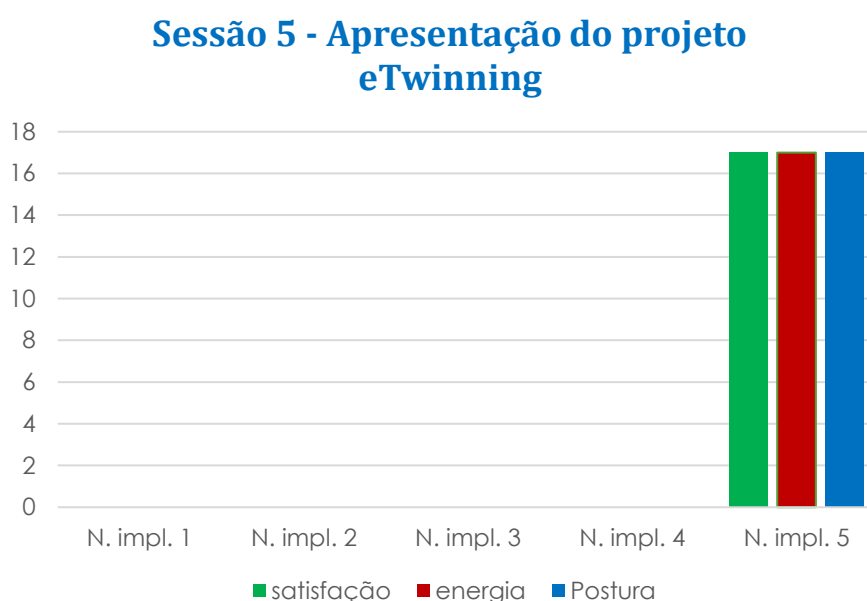


Gráfico 10 - Níveis de envolvimento na apresentação do projeto eTwinning

Assim, todos os/as alunos/as revelaram níveis de satisfação, energia e postura máximos, mostrando-se muito motivados para conhecer o Outro e para realizar os minilivros.

Na sessão 8, entregámos os minilivros aos/às alunos/as. Uma vez que tiveram de retirar um livro de um saco de forma aleatória, um aluno ficou um pouco dececionado e dois outros alunos trocaram os seus livros porque tinham imaginado receber um livro de uma criança com determinado gênero. De uma forma geral, ficaram satisfeitos e contentes com o livro que receberam, sorrindo, comunicando com os demais colegas acerca das origens dos seus amiguinhos estrangeiros. A seguir, leram os minilivros com atenção e tentaram perceber o que estava escrito em ambas as línguas. Apresentavam sinais não-verbais, como brilho no olhar, olhar fixo e concentrado durante a leitura dos minilivros, assim como satisfação ao conhecerem

uma criança de outra realidade geográfica. De salientar que o pai de um aluno, a pedido do mesmo, contactou a parceira da Itália, para informá-la de que o seu educando tinha recebido o seu livro e que tinha ficado muito feliz. Assim, avaliamos a entrega e leitura dos minilivros, tendo em conta os sinais de envolvimento descritos.

Sessão 8 - Entrega e leitura dos *picturebooks*

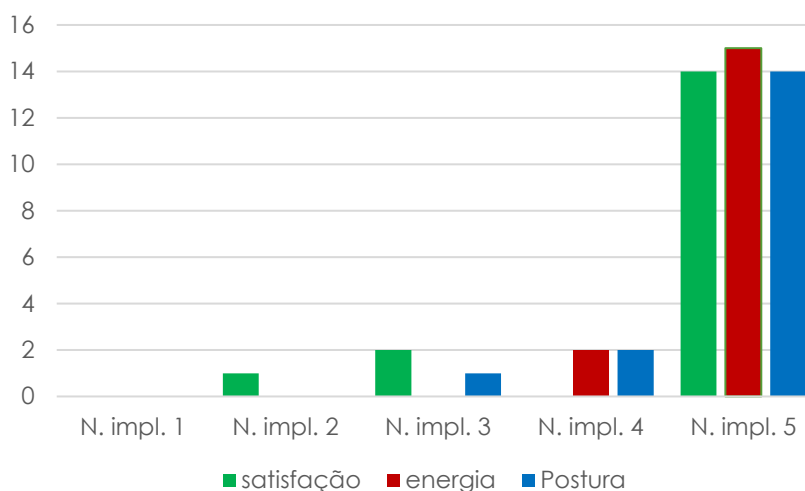


Gráfico 11 - Níveis de envolvimento na entrega dos minilivros sobre o Outro

Fizemos também uma entrevista para fazer um balanço de todo o projeto desenvolvido e estiveram sempre atentos e respondiam com entusiasmo as perguntas da docente, falando desordenadamente e respondendo muitas vezes em conjunto.

Importa salientar que nesta sessão, os/as alunos/as da Turquia enviaram em conjunto com os minilivros, desenhos e poemas para desejar um bom Natal aos/às nossos/as alunos/as, com mensagens de amor, alegria e paz para todos, como podemos observar na seguinte figura (Cf. Também anexo 16):

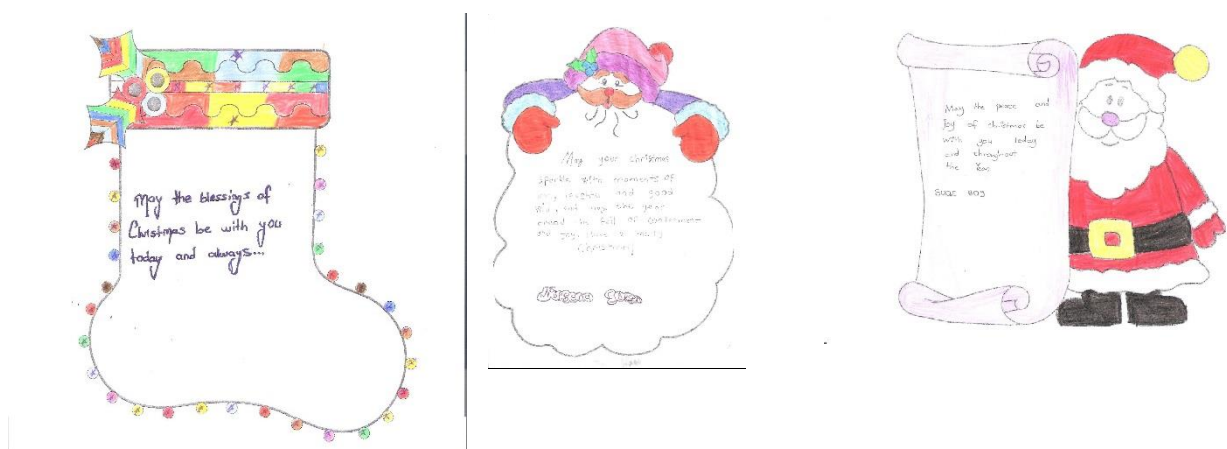


Figura 22 - Desenhos e mensagens de Natal enviados pelas crianças da Turquia

Os/as nossos/as alunos/as gostaram imenso desta prenda e ficaram

extremamente sensibilizados/as pelo gesto das crianças Turcas, sobretudo quando lhes explicámos que não celebram o Natal, por ser uma festa cristã e por na Turquia a religião dominante ser a religião muçulmana. O gesto apresentado pelos/as alunos/as da Turquia, demonstra que este projeto transfronteiriço permitiu que os/as alunos/as se abrissem ao Outro e que desenvolvessem sentimentos amistosos entre todos, ultrapassando barreiras religiosas, culturais e linguísticas.

Finalmente, na última sessão desenvolvida, que culminou com o encontro com o Outro, realizámos uma sessão por Skype entre os/as alunos da Itália e os/as nossos/as aprendentes (cf. Figura 23).



Figura 23 - Sessão skype entre a nossa turma e a turma da Itália

Os/as discentes ficaram muito entusiasmados com este contacto, no qual as crianças cantaram músicas em inglês e na respetiva língua nativa e, a seguir, interagiram entre elas. Assim, o encontro intercultural iniciou-se com os/as meninos/as italianos/as e portugueses/as a cumprimentarem-se utilizando a língua do Outro, como observamos no seguinte trecho:

T – can you see us↗
I.T – now/yes/hi
P.Sts – hello/ciao
I.Sts – hello/how do you say hello in Portuguese↗
T – olá
I.Sts – olá
(sessão 9, video 1: 00:01:56/00:02:19)

Tantos os/as nossos/as alunos/as como os/as alunos/as da Itália estavam ansiosos com este encontro e o entusiasmo era quase palpável, tanto de um lado como do outro, pois as crianças italianas estavam muito faladoras e cheias de energia. Ambos alunos/as quando se viam no ecrã saudavam-se sistematicamente com gestos.

As crianças oriundas da Itália cantaram duas canções, a primeira “Non mi avete

fatto niente” de Eraldo Meta (canção cantada pelos concorrentes da Itália no festival da Eurovisão) acompanhada de uma coreografia e, a segunda, a canção gospel “Up”. Os/as nossos/as aprendentes cantaram a canção “Try everything” da Shakira, uma versão bilingue trabalhada com a professora cooperante (cf. Anexo 15) e a canção “Peguei-triquei”, ensinada pela professora generalista.

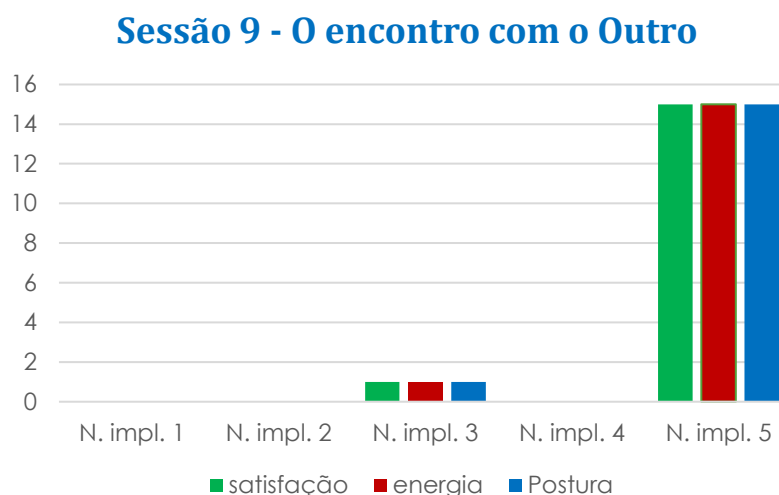


Gráfico 12 - Níveis de envolvimento durante a atividade de encontro com o Outro por skype

Durante as atuações das crianças italianas, os/as nossos/as alunos/as estiveram sempre atentos e sossegados. Quando terminaram aplaudiram entusiasmados e exibindo expressões de alegria nas suas caras.

Durante todo o encontro, as crianças, quando se viam umas as outras saudavam-se com frenesim, o que demonstra o seu entusiasmo.

A partir destes dados, concluímos que os/as alunos/as se sentiram motivados com a realização do projeto e que de uma forma geral, também apreciaram de forma positiva o minilivro que receberam. Quanto à sessão, onde proporcionámos o encontro com o Outro por skype, só 1 aluno apresentou níveis de implicação mais baixos, devido ao seu estado de saúde neste dia, uma vez que não se sentia bem.

4.3. Capacidades

Nesta perspetiva, na terceira categoria de análise, “Capacidades”, pretendemos interpretar os dados relativos as duas seguintes subcategorias: “Identificação de línguas pela mobilização de estratégias de transparência” e “Interação em situação de contacto intercultural”. Assim, pretendemos, numa primeira fase, avaliar as inferências de construção de sentido a partir da mobilização de estratégias de intercompreensão

e, numa segunda fase, perceber se os/as alunos/as foram capazes de mobilizar conhecimentos adquiridos anteriormente ou durante as sessões desenvolvidas, para num primeiro momento inferir que o contacto com o Outro favorece o enriquecimento mútuo e para estabelecer um diálogo intercultural com o Outro.

4.3.1. Identificação de línguas pela mobilização de estratégias de transparência

É nosso propósito, neste ponto, mostrar como tentámos desenvolver nos/as alunos/as competências plurilingues e de intercompreensão, embora de forma superficial, dotando os/as alunos de conhecimentos escassos sobre variedades de línguas, graus de parentesco entre idiomas e sobre as suas origens, que possam contribuir para despertar interesse nele/a em aprender línguas menos “populares”, como, por exemplo, o Turco, língua de um dos países associados ao projeto eTwinning realizado e para que desenvolvam estratégias que lhe permitem ultrapassar possíveis lacunas ou barreiras linguísticas.

A nossa intenção, neste ponto, é categorizar evidências que demonstram que /as discentes foram capazes de mobilizar conhecimentos sobre a língua inglesa, a língua portuguesa e, eventualmente, outra língua que possam conhecer, e de estabelecer nexos lógicos que lhe permitissem inferir o significado de palavras noutras línguas.

Durante a implementação do projeto de intervenção, dedicámos uma sessão para a exploração de estratégias de transparência e de intercompreensão. Assim, na sessão 5, “a árvore das línguas”, explorámos a canção “head, shoulders, knees and toes” nas línguas associadas ao projeto eTwinning e na língua alemã, porque partilha origens germânicas com a língua inglesa.

Na primeira atividade desenvolvida, os/as discentes ouviram a canção nas diversas línguas supramencionadas, que tiveram de identificar mediante o uso de competências auditivas. De uma forma geral, foram capazes de reconhecer estas línguas a partir de traços fonéticos e fonológicos, uma vez que em 17 alunos/as, 9 foram capazes de identificar a canção em língua italiana, 14 em língua turca, 15 em língua alemã, 16 em língua francesa e todos/as em língua inglesa. Cremos que tiveram mais facilidade em identificar a língua francesa, dentro das línguas que não fazem parte do seu currículo escolar, porque a maioria dos/as alunos/as tem familiares que residem em países francófonos.

A seguir, distribuímos uma ficha a cada discente com a letra da canção transcrita nas diversas línguas apresentadas anteriormente. Assim que receberam a ficha, alguns/mas salientaram as parecenças gráficas de determinadas palavras. A este propósito, a aluna 7 referiu “que giro/oreilles só muda uma letra do português”; o aluno 10 disse “knie é quase igual ao knees em inglês” ou que a aluna 9 acrescentou “si/e piedi em italiano só muda uma letra de pieds em francês/em português é pé/ é muito parecido mesmo”. Atendendo a estas intervenções espontâneas dos/as alunos/as, verificamos que foram capazes de comparar e inferir significado a partir de palavras que partilham alguma transparência ortográfica, ao comparar fenómenos linguísticos de si próprio e do Outro.

Seguidamente, e, com o intuito de desenvolver competências de intercompreensão, os/as alunos/as tiveram de preencher um quadro com as partes do corpo na respetiva língua. Este exercício pretendeu propiciar um momento reflexivo que permitiu aos/às alunos/as focar os elementos coincidentes entre línguas, metodologia que potencia a prática da intercompreensão e desenvolve nos/as alunos/as estratégias que facilitam a interação intercultural. No que diz respeito às línguas germânicas e românicas, os/as alunos/as mobilizaram estratégias de transparência entre as línguas que lhes permitiram inferir o significado das palavras. A atividade foi corrigida na aula e os/as alunos/as revelaram mais dificuldades com a língua turca e algumas palavras em língua alemã, nomeadamente “Fuß” e “Augen”. A este respeito, os/as alunos/as concluíram que a língua turca tem origens diferentes em relação às restantes línguas e que as línguas inglesa e alemã partilham traços fonéticos, fonológicos e gráficos, assim como as línguas portuguesa, italiana e francesa, como podemos verificar na seguinte transcrição:

S5 – teacher/a língua turca é muito diferente das outras línguas
 S2, S11, S15 – sim/é verdade
 S15 – tive muita dificuldade em adivinhar as palavras em turco
 T- sim/têm razão/e porque será ✓//and the other ones/it was easier/right ✓
 Sts – sim/são mais parecidas
 S13 – eu consegui perceber o que queria dizer “orhen” porque é parecido ao português, ao italiano e ao francês
 S14 – e nariz é parecido em todas as línguas/menos em turco
 T – yes/that’s right//and what does it mean ✓// o que significa ✓/ porque é que algumas línguas são tão parecidas e outras não ✓
 S9 – porque não têm as mesmas origens
 T- very well//como dissemos anteriormente/o português vem do ✓
 Sts – latim

T – e porque é que o inglês é parecido ao alemão ↗
 St16 – porque são da mesma família
 T – excellent/é isso mesmo existem várias famílias de línguas
 S11 – ah/então o turco faz parte de outra família
 T – that's it/é isso mesmo//very good
 (sessão 5, vídeo 2: 00:09.45/00.12.05)

A partir das observações dos/as alunos/as, introduzimos a próxima atividade e explicitámos algumas origens das línguas e as famílias de línguas que a compõe, referindo novamente (cf. Transcrição no ponto 4.1.3. deste capítulo) algumas línguas de origem germânica e outras de origem românica, ambas partilhando origens indo-europeias, ao invés da língua turca que tem origens uralo-altaicas.

Depois desta explicitação, os/as alunos/as tiveram de completar duas árvores de famílias de línguas (cf. Anexo 11), uma com línguas de origem indo-europeu e a outra árvore com uma língua de origem uralo-altaica e cujos resultados estão representados no seguinte gráfico:

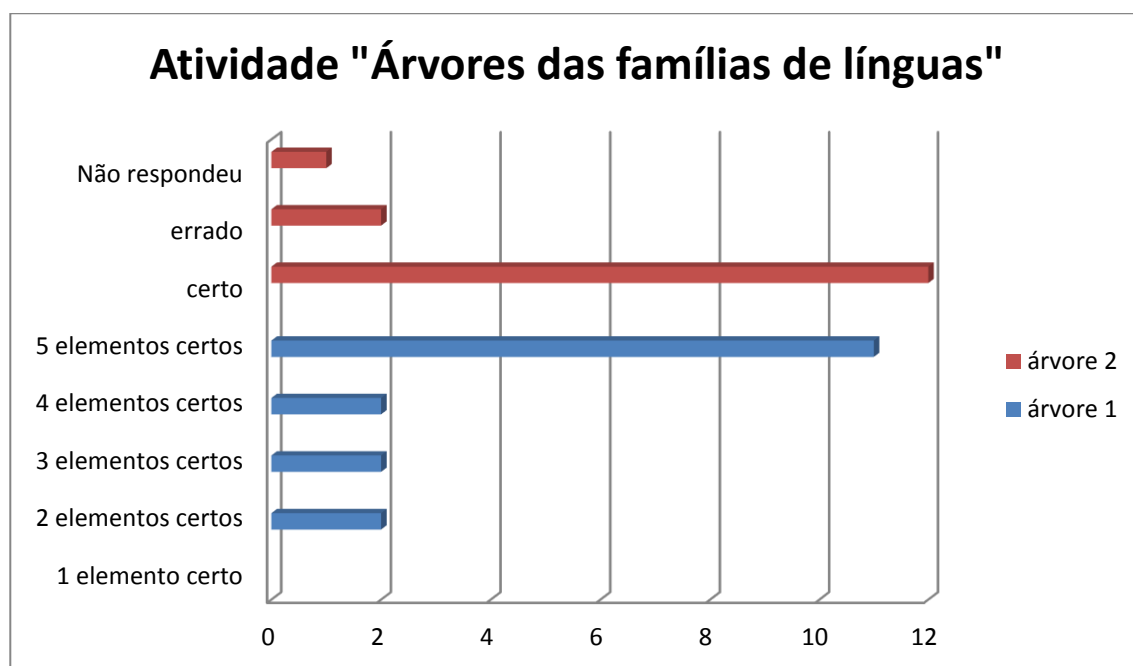


Gráfico 13 - Resultados do questionário sobre as "árvores das famílias de línguas"

De acordo com os resultados desta ficha, depreendemos que a maioria dos/as alunos/as não revelou dificuldades em identificar as origens das línguas e em perceber que a língua turca não partilha a mesma origem do que as restantes línguas, o italiano, o francês, o inglês e o alemão. Também foram capazes de associá-las às respetivas subcategorias, uma vez que 11 alunos em 15 conseguiu associar corretamente as línguas germânicas e as línguas românicas.

Finalmente, terminámos a aula com um jogo de vocabulário plurilingue e de

recapitulação e consolidação sobre as partes do corpo (cf. Figura 24).

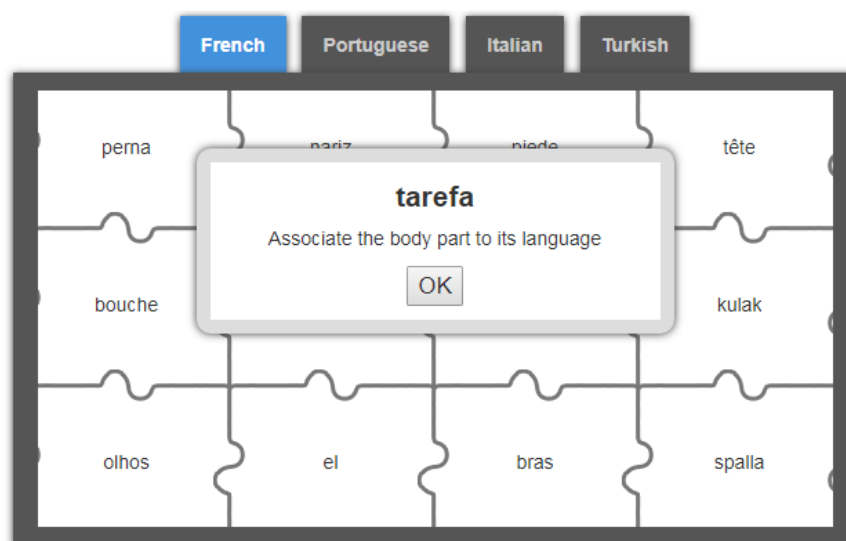


Figura 24 - Jogo sobre as partes do corpo plurilingue

Uma vez que o vocabulário tinha sido trabalhado anteriormente, esta atividade foi realizada muito rapidamente, pois ainda se lembrava dos vocábulos todos e para os mais difíceis recorreram a estratégias de dedução. A este respeito, o aluno 10 referiu “as palavras em turco são muito fáceis/porque são completamente diferentes das outras”.

De acordo com os dados apresentados, concluímos que os/as alunos/as foram capazes de identificar línguas a partir de traços fonéticos, fonológicos e gráficos. Também foram capazes de comparar fenómenos linguísticos, que lhes permitiram tirar ilações e estabelecer relações de parecenças e diferenças entre as línguas, assim como graus de parentescos entre as mesmas. Para além disso, também conseguiram criar “pontes” linguísticas e transferir conhecimentos interlíngua que lhes permitiram inferir o significado de palavras em diversas línguas. Em suma, consideramos que os/as alunos/as conseguiram desenvolver algumas competências de intercompreensão e plurilingues enunciadas no FREPA (Candelier, et al., 2012), embora de forma superficial, e que favorecem o diálogo intercultural, uma vez que dotam o/a aluno/a de estratégias interativas, que lhe permitem tentar ultrapassar barreiras linguísticas.

4.3.2. Interação em situação de contacto intercultural

Neste subcapítulo iremos abordar as capacidades que os/as alunos/as mobilizaram nas sessões onde simulámos formas de interagir e acolher o Outro e na

sessão onde foi proporcionado o encontro com o Outro.

Na terceira sessão, foi apresentada, numa apresentação em PowerPoint, a celebração do “Halloween” em diversas partes do mundo e as suas diversas tradições. Depois de dar a conhecer a diversidade de costumes desta festividade no mundo, os alunos organizaram-se em quatro grupos para criar decorações para uma festa que acolhesse crianças dos diversos países mencionados na apresentação. O primeiro grupo decidiu realizar decorações que aludem a tradições do México, ao realizar guirlandas de papel picado. O segundo grupo criou flores em papel, o terceiro grupos fez animais assustadores, bruxas e fantasmas e o quarto grupo pintou e recortou caveiras. Ademais e tendo sido informados da intenção de organizar uma festa multicultural, alguns/mas alunos/as trouxeram sacas dos bolinhos, com bolinhos, teias de aranha e nós completamos a festa com uma lanterna chinesa, abóboras preenchidas com bombons.



Figura 25 - Decorações da festa de Halloween around the world

Os/as alunos/as explicaram que era importante incluir as várias celebrações nesta festa multicultural, para que todas as crianças se sentissem bem, ao reconhecer elementos que lhes são familiares, para que se pudessem conhecer uns aos outros e para que partilhassem tradições.

Na sessão 4, dedicada à análise do livro-álbum *Same, same but different* (Kostecki-Shaw, 2011), os/as alunos/as foram capazes de identificar a forma como Kailash e Elliot interagem, correspondendo por cartas. As duas personagens do *picturebook*, desenvolvem laços de amizade ao conhecerem-se um outro e ao perceberem que, apesar da distância, partilham muitos gostos e rotinas. Os/as alunos/as chegaram facilmente à conclusão de que somos todos diferentes, mas ao mesmo tempo iguais e sobretudo que os laços de amizade são mais fortes do que tudo,

e, nomeadamente, do que fossos culturais. A este respeito, alguns/algumas alunos/as ficaram surpreendidos ao aperceberem-se de que os/as meninos/as dos minilivros que receberam não eram assim tão diferentes deles e que pelo contrário tinham rotinas e gostos muito semelhantes (cf. Ponto 4.2.1, deste capítulo).

Na sessão 7, dedicada a algumas festividades no mundo de acordo com a respetiva religião, simulámos uma viagem de avião pelos países do projeto (Turquia, Guadalupe, Itália), pela Indonésia e por Israel e o encontro com crianças oriundas destes países. Inicialmente, os/as alunos/as mostraram-se um pouco inibidos/as, pois não sabiam o que dizer, como podemos observar no seguinte excerto:

T – if you met Ezra/what would you say to him ↗

S14 – (fica calado)

T – o que dirias ao Ezra se o conhecesses ↗ // speak in English. (a professora espera e pouco e como vê que o aluno não responde diz) podem ajudar/sim.

Sts – hello

S15 - my name is (diz o nome do aluno 14)

T – e depois o que lhe perguntarias ↗ // what would you ask ↗

S15 – what is your name ↗ // how are you ↗

(sessão 7, vídeo 1: 00:10:44/00:11:14)

No entanto, a seguir já simulavam mais facilmente os diálogos, formulando perguntas básicas, seguindo o modelo supra. Os/as discentes foram capazes de imaginar o contacto com o Outro e de imaginar o que diriam um ao Outro.

Ao longo da implementação do projeto de intervenção, os/as alunos/as foram também trabalhando, com a professora generalista, a criação do minilivro bilingue, nomeadamente na parte escrita em língua portuguesa. As partes redigidas em língua inglesa foram realizadas durante algumas sessões de língua inglesa e em casa, com a colaboração dos EE, que revelaram interesse e deram relevância ao projeto desenvolvido pelos/as seus/suas educandos/as. Assim, os/as alunos/as foram capazes de criar um minilivro, de forma a contactar e a dar-se a conhecer ao Outro (cf. Figura 26).



Figura 26 - Minilivros realizados pelos/as alunos/as

Os/as alunos/as, por sua vez, receberam um minilivro das crianças envolvidas no nosso projeto eTwinning (cf. Figura 27)



Figura 27 - Exemplo de minilivros realizados pelos/as nossos/as parceiros/as eTwinning

Na sessão 8, entregámos os minilivros bilingues e procedemos à entrevista aos/às alunos/as, estes/as foram capazes de identificar várias formas de interagir com o Outro. Assim, à pergunta “gostariam de dar continuidade ao projeto?”, todos/as alunos/as responderam afirmativamente à mesma, sugerido as seguintes atividades de interação com o Outro: os/as alunos/as 1, 12 e 15 sugeriram visitar a cidade das crianças parceiras e fazer um intercâmbio, o aluno 3 gostaria de realizar trabalhos em conjunto com o Outro, os/as alunos/as 6 e 7 jogar com eles, praticando por exemplo futebol, os alunos 10, 11 e 16 referiram enviar cartas.

Relativamente à sessão 9, culminou no “encontro com o Outro”, uma vez que realizámos uma videochamada com a turma da Itália. No que diz respeito a esta categoria, importa salientar que ao longo da sessão, os/as alunos/as iam interagindo uns com os outros saudando-se constantemente através de gestos e palavras em italiano, português e inglês. Assim, para além de cantarem canções em língua nativa e inglesa, cada criança apresentou-se e alguns alunos/as conseguiram identificar o/a seu/sua correspondente, pelo que se seguiram pequenos momentos interativos.

Quando o aluno 1 se apresentou, a docente italiana reconheceu-o de imediato, porque o nosso aluno ao receber o minilivro, contou aos pais e como referimos anteriormente, dado o entusiasmo do seu educando, o pai tomou a liberdade de contactar a escola do aluno do minilivro que recebeu e falou com a docente italiana, informando-a de que o seu educando tinha adorado o livro do seu amiguinho italiano. Assim que o aluno se apresentou, seguiu-se a seguinte interação:

S1 – hello/my name is Louis (nome inventado para proteger o anonimato dos discentes)

IT – Louis/listen to me/your father/your dad/his name is Simão ↗
 T – o nome do teu pai é Simão ↗
 IT – what is your father's name ↗
 PG – é/é/ é Simão é
 T – what is your father's name ↗
 S1 – Simão
 IT – your father called me (chama o aluno italiano do minilivro que Louis recebeu) here he is
 S1 – hello
 IS – hello
 S1 – how are you ↗
 IS – fine
 S1 – ok
 IS – ciao
 (Sessão 9, vídeo 2: 00:05:16/00:06:46)

Seguiram-se mais diálogos entre alunos/as uma vez que um dos nossos alunos também reconheceu o seu correspondente. Passamos a transcrever este encontro:

IT – hello/ I am Tommaso (nomes inventados para proteger o anonimato dos discentes)
 Sts – hello Tommaso
 S13 – teacher/eu tenho o livro dele
 T – I think that a student of us received his book
 IT – can you repeat please ↗
 T – the student you can see here has received a minibook from your previous student// what is his name ↗
 S13 – Tommaso
 IT – oh Tommaso (fala em italiano)//just a moment
 S13 – hello/how are you ↗
 IS – I'm fine and you ↗
 S13 – fine/ thanks
 (Sessão 9, vídeo 2: 00:12:37/00.14.01)

Ambos os alunos ficaram um pouco inibidos, porém, foram capazes de estabelecer um diálogo com as crianças da Itália, trocando informações muito básicas entre elas (como o nome e a idade) e saudando-se. Neste sentido, continuámos com as apresentações dos diversos elementos de ambas as turmas.

Mais alunos/as reconheceram os seus correspondentes, pelo que se seguiram mais pequenas interações como as supratranscritas. Ambos/as alunos/as ficaram muito entusiasmados/as e contentes por terem visto, comunicado e partilhado uma experiência única com os seus correspondentes italianos. Infelizmente, não foi possível realizar sessões com os restantes países por incompatibilidade de horários e por a professora da Turquia já não estar com os/as alunos/as envolvidos/as no projeto. De salientar, que, para além da professora cooperante, a professora generalista também

desenvolveu um papel crucial para a concretização deste projeto de intervenção, uma vez que esteve presente em todas as sessões desenvolvidas, participando ativamente nas mesmas e disponibilizando tempos letivos extra, sempre que necessário.

Tendo em conta os dados referentes a esta categoria, depreendemos que os/as alunos/as foram capazes de acolher, perspetivar e interagir com o Outro linguística e culturalmente distinto, ao organizar uma festa de acolhimento que incluía aspetos culturais de diversos países, ao simularem a interação com o Outro, ao propor outras formas de contactar com o Outro (por cartas, via skype, através de um intercambio) e por fim concretizando-se o encontro e o diálogo intercultural.

Conclusões da análise dos resultados

Depois de descrever os dados recolhidos nas diversas sessões desenvolvidas, importa agora sintetizar as linhas orientadoras do projeto e apresentar as conclusões a que chegamos, de acordo com os resultados obtidos e de forma a dar resposta aos nossos objetivos investigativos.

Como referimos anteriormente, as nossas sessões foram realizadas mediante o desenvolvimento de um trabalho colaborativo ancorado nas seguintes três dimensões: conhecimentos, atitudes e capacidades.

Cumprindo, agora, refletir sobre os objetivos norteadores do nosso projeto, procurando compreender em que medida foram ou não alcançados. No que diz respeito ao primeiro objetivo: “compreender como podem atividades de educação para a diversidade linguística, religiosa e cultural nos primeiros anos de escolaridade contribuir para o desenvolvimento da CCI”, almejámos perceber de que forma as atividades desenvolvidas cumpriram os seus objetivos pedagógico-didáticos.

As sessões foram, portanto, organizando-se para inicialmente focar em aspetos sobre a DLC no mundo, dando gradualmente mais ênfase aos países associados ao projeto eTwinning e sobretudo às práticas interativas simuladas e reais com o Outro. As atividades realizadas permitiram motivar o/a aluno/a para o encontro intercultural, dotando-o de conhecimentos, atitudes e capacidades que o prepararam para o diálogo intercultural.

De uma forma geral, as atividades desenvolvidas, no âmbito de uma sensibilização à DLC, contribuiu para o cumprimento dos objetivos pedagógico-didáticos, uma vez que propiciaram um desenvolvimento, embora superficial, da CCI, motivando-os/as para encontrar-se e conhecer o Outro, e permitiram,

concomitantemente, desenvolver a interdisciplinaridade e parcerias com professores/as e alunos/as de outros países.

Graças ao trabalho colaborativo transfronteiriço desenvolvido, concluímos que as atividades e o projeto realizados, no âmbito da CCI, possibilitaram aos/às alunos/as: desenvolver um espírito de abertura face ao Outro linguística, religiosa e culturalmente distinto; desenvolver o desejo de conhecer e interagir com o Outro; reconhecer que o Eu e o Outro partilham muitas semelhanças, sendo essas mais importantes do que as diferenças; interagir com o Outro através de um projeto eTwinning; promover as bases de uma sociedade mais justa, inclusiva e unida.

Ademais, o projeto de intervenção foi valorizado pelos diferentes atores educativos, nomeadamente pela professora generalista, que teve uma participação ativa e essencial para a concretização do mesmo, por colegas que reconheceram a importância dos temas abordados para a promoção de uma educação para a cidadania global e pelos EE, que ficaram sensibilizados com a dinâmica do projeto eTwinning. Neste campo, um EE tomou inclusivamente a liberdade de contactar com a professora de Itália para lhe agradecer e para informá-la de que o seu educando tinha recebido o minilivro de um dos seus alunos e que tinha gostado muito do mesmo.

Sendo assim, o trabalho realizado foi enriquecedor, dotando os/as alunos/as de ferramentas interativas que abriram o seu espírito para o encontro intercultural, proporcionando a concretização do segundo objetivo investigativo.

Sendo o segundo objetivo investigativo, “identificar que conhecimentos, atitudes e capacidades, inerentes a CCI, os/as alunos/as desenvolvem a partir de projetos de interação com o Outro em aula de inglês no 1.º CEB”, procurámos desenvolver um projeto que apostasse na formação holística da criança, através da realização de um trabalho sobre a identidade (o EU), a alteridade (o Outro) e a relação do Eu com o Outro, princípio nuclear da CCI. Acreditamos que através do desenvolvimento de um trabalho nestes três eixos, o/a aluno/a tornar-se-á um/a cidadão/ã intercultural, autoconsciente de si e do Outro, capaz de desenvolver atitudes psicossociológicas que lhe permitirão interrelacionar-se e conviver harmoniosamente com o Outro ao longo do seu percurso de vida.

Passamos, então, a apresentar as conclusões a que chegámos. No que diz respeito aos conhecimentos desenvolvidos, estes focalizaram os conhecimentos sobre o mundo, o Outro e as línguas. Relativamente aos conhecimentos do mundo, o nosso intuito foi analisar evidências acerca dos conhecimentos prévios ou desenvolvidos nas

sessões pelos/as alunos/as sobre o mundo. Desta forma, verificámos que os/as alunos/as detinham conhecimentos prévios sobre noções geográficas, que complementaram com os conteúdos aludidos nas sessões desenvolvidas, apreendendo novos conceitos sobre estações do ano, realidades geográficas e climas, reconhecendo, por exemplo, que durante a estação da *Monsoon*, na Índia, chove abundantemente.

Por outro lado, e a partir de atividades diversificadas, como a exploração de livros-álbum, de apresentações em PowerPoint, de canções, de vídeos, entre outros, foi possível desenvolver conhecimentos sobre culturas e religiões. A este respeito, os/as alunos/as foram capazes de comparar várias realidades com as suas, identificando práticas e convenções sociais variadas, nomeadamente, meios de transporte, festividades e respetivas tradições, costumes, entre outros. Além disso, reconheceram a diversidade religiosa no mundo, embora tenham revelado dificuldades em identificar as diversas religiões e simbolismos abordados nas sessões, reconhecendo, porém, que em todas as religiões se acredita em Deus(es) e que têm, como valor universal comum, o respeito pelo Outro.

Para além de conhecimentos sobre o mundo, o projeto eTwinning perspetivou o desenvolvimento de conhecimentos sobre o Outro, que analisámos na segunda subcategoria. Através da troca dos minilivros bilingues, os/as alunos/as deram-se a conhecer ao Outro. A partir da leitura dos minilivros recebidos, os/as alunos/as puderam compreender que, tal como no livro-álbum *Same, same but different* (Kostecki-Shaw, 2011), apesar de viverem em países diferentes e de terem culturas e línguas diferentes, tinham muitos pontos em comum, uma vez que partilham gostos e rotinas semelhantes. Concluíram, portanto, que não são muito diferentes uns dos outros, sendo que o que os une é mais forte do que o que os separa, como por exemplo, o desejo de se conhecerem, de partilharem experiências e de brincarem juntos.

Quanto aos conhecimentos sobre as línguas, os/as alunos/as foram capazes de mobilizar saberes, desenvolvidos em contexto escolar e social, sobretudo ao nível das saudações em francês, inglês, espanhol, turco, italiano e híndi, revelando grande interesse e curiosidade pela descoberta de novos alfabetos e de novos vocábulos em diversas línguas, identificando ou até utilizando-os em sessões posteriores. A título de exemplo, foram capazes de mobilizar conhecimentos e de utilizar corretamente a palavra *ciao* na sessão *Skype* com a Itália. Para além dos conhecimentos sobre vocábulos em línguas estrangeiras, identificaram famílias de línguas e origens de línguas, referindo, por exemplo, que a língua portuguesa deriva do latim.

Quanto à segunda categoria, “atitudes”, tentámos perceber, num primeiro momento, se os/as alunos revelaram curiosidade e abertura de espírito face ao Outro e, num segundo momento, o envolvimento demonstrado nas atividades diretamente associadas ao projeto eTwinning. No âmbito da subcategoria “curiosidade e abertura ao Outro, ao mundo e às línguas”, verificámos que os/as alunos/as manifestaram satisfação, empenho e interesse em todas as atividades relacionadas com o desenvolvimento de conhecimentos sobre o Outro, a sua cultura e língua. A este respeito, nas sessões predominaram sentimentos de partilha, abertura e de respeito perante o Outro, uma vez que nunca fizeram comentários depreciativos sobre o Outro e a sua cultura, revelando pelo contrário uma atitude de aceitação positiva do Outro. Assim, questionaram o que lhes era estranho, numa vontade de compreender os fundamentos de outras culturas e a sua perspetiva, que nunca encararam como uma ameaça à sua cultura e identidade. Sendo assim, concluímos que abordar as diferenças e as semelhanças entre culturas de si próprio e do Outro, permitiu que os/as alunos adquirissem uma maior consciencialização da sua cultura, língua e religião e ajudou as crianças a criar uma relação de empatia perante a DLC.

Para além de conhecimentos culturais, os/as aprendentes ficaram muito entusiasmados com a aprendizagem de novas palavras em diversas línguas, que lhe permitiriam comunicar com o Outro.

Relativamente à subcategoria “níveis de envolvimento: projeto eTwinning”, os/as alunos/as revelaram níveis de envolvimento muito elevados quando foi proposta a participação num projeto eTwinning, na receção dos minilivros e na sessão por skype. Ademais, acreditamos que o projeto eTwinning desenvolvido foi também relevante para todos as crianças envolvidas, que, no caso dos/as alunos/as italianos/as, nos prendaram com a sua energia e entusiasmo na sessão *Skype*, no caso dos guadalupinos, nos enviaram vídeos da sua festa de Natal, sob a temática do Bollywood e das crianças turcas, que enviaram um desenho de Natal para cada um/a dos/as nossos/as alunos/as, junto com um poema que preza a amizade, a bondade e o respeito. Neste sentido, importa salientar que os/as nossos/as alunos/as adoraram estes desenhos, ficando sensibilizados/as pelo gesto altruísta de seus amiguinhos, que não celebram o Natal, pelo facto de a maioria ser muçulmana. Assim, concluímos que os/as discentes estiveram motivados ao longo de todo o projeto desenvolvido, por apresentarem níveis altos de satisfação e energia, apresentando sempre uma postura adequada, o que propiciou um ambiente favorável à aprendizagem. Para além disso, a

colaboração entre as diversas turmas envolvidas enalteceu a partilha de alegrias, de lembranças, de sentimentos de respeito, que, acreditamos, irão deixar uma marca positiva em todas estas crianças, que também desenvolveram o desejo de conhecer e de interagir com o Outro de forma amistosa e pacífica.

De acordo com a última categoria, “capacidades”, analisámos os dados, tendo em conta as seguintes duas subcategorias: “identificação de línguas pela mobilização de estratégias de transparência” e “interação em situação de contacto intercultural”. Relativamente à primeira subcategoria, o nosso propósito foi perceber se os/as alunos/as foram capazes de desenvolver competências plurilíngues e de intercompreensão para inferir o significado de determinadas palavras e ultrapassar barreiras e lacunas linguísticas. Antes mesmos de se focarem nas palavras escritas, os/as alunos/as conseguiram identificar línguas a partir de traços fonéticos e fonológicos, ao ouvir uma canção em diversas línguas. A seguir, realizaram atividades de comparação interlinguística, ao recorrer à transparência ortográfica e foram capazes de desvelar o significado de palavras, reconhecer línguas e famílias de línguas. Para além disso, também conseguiram criar pontes linguísticas e transferir conhecimentos interlíngua que lhes permitiram inferir o significado de palavras em diversas línguas. Em suma, consideramos que os/as alunos/as conseguiram desenvolver algumas competências de intercompreensão e plurilinguísticas enunciadas no FREPA (Candelier, et al., 2012), embora de forma superficial, e que favorecem o diálogo intercultural, uma vez que dotam o/a aluno/a de estratégias interativas, que lhe permitem tentar ultrapassar barreiras e lacunas linguísticas.

Sendo assim, na segunda subcategoria, tentámos avaliar as capacidades reveladas pelos/as alunos/as para encontrar formas de interação em situação de contacto intercultural. A este respeito, concluímos que os/as alunos/as foram capazes de identificar várias formas de comunicar com o Outro (por correspondência, através de um intercâmbio, via internet, viajando) e de acolhê-lo, ao organizar festas de celebrações de festividades multiculturais, decoradas com objetos (desenhos, guirlandas, flores, entre outros) alusivos a diversas culturas, línguas e religiões.

Finalmente, foram capazes de mobilizar conhecimentos, atitudes e capacidades para concretizar um diálogo intercultural muito simples, em direto, com crianças italianas, através da comunicação verbal e não-verbal.

Em suma, todo o trabalho desenvolvido ao longo destes meses foi claramente positivo, uma vez que acreditamos ter lançado o primeiro alicerce para o

desenvolvimento de uma CCI sólida. cremos, ainda, que todas as crianças desenvolveram laços de amizade, de respeito, de partilha, de compreensão entre elas, apesar das suas diferenças, que permitiram fazer deste projeto uma experiência memorável para todos os elementos envolvidos, nós inclusive, e que disseminou sementes com vista à promoção de uma sociedade mais justa, harmoniosa e pacífica.

Resta-nos agora apontar alguns aspetos a melhorar neste projeto. Embora o projeto se tenha desenrolado de acordo com a planificação, gostaríamos de ter envolvido os/as alunos/as ainda mais, desenvolvendo atividades mais dinâmicas e mais centradas nos/as mesmos/as. Temos de confessar, a este respeito, que, na maioria das sessões, era a professora que detinha o maior protagonismo, o que de certa forma foi necessário para a apresentação de novos conceitos. No entanto, numa sessão, realizámos um jogo, que teve grande receptividade, pelo que gostaríamos de ter desenvolvido mais atividades psicomotoras e lúdicas, pois cremos que permitem criar outra dinâmica nas aulas, outro envolvimento por parte dos/as alunos/as e motivá-los/as, quiçá ainda mais, para a aprendizagem de novos conceitos e de línguas estrangeiras.

Para além deste protagonismo, revelámos dificuldade em cumprir algumas das planificações, devido à falta de conhecimentos prévios demonstrados pelos/as discentes. Na realidade, planificámos determinadas atividades com a convicção de que os/as aprendentes já possuísem determinados conhecimentos prévios, o que, no entanto, não aconteceu. A título de exemplo, quando abordámos a descrição física, verificámos que os/as discentes não dominavam o vocabulário lecionado no ano anterior sobre esta temática. Assim, foi necessário reformular a aula toda, para que revissem esses conteúdos lexicais. Com isto, aprendemos que nunca devemos pressupor que conhecimentos trazem os/as discentes sem realizar atividades de diagnóstico.

Ademais, acreditamos que teria sido importante envolver as famílias ao nosso projeto. Apesar de sabermos que desempenharam um papel preponderante nos bastidores, pelos pareceres que nos vinham chegando por parte da professora generalista, e por terem ajudado os/as seus/uas educandos/as na construção do minilivro bilingue, cremos que teria sido muito interessante e profícuo realizar uma sessão conjunta que nos permitisse recolher a opinião dos EE sobre o projeto que implementámos, as suas variantes (sessões desenvolvidas e projeto eTwinning) e as temáticas abordadas.

Envolver a comunidade escolar numa escala alargada teria sido relevante para poder concorrer à rede de escolas com o selo de escola intercultural e/ou o selo de escola eTwinning.

No final deste percurso formativo, resta-nos enunciar algumas limitações na implementação deste projeto. Tendo em conta o escasso tempo, não foi possível desenvolver uma série de atividades ligadas à ludicidade, psicomotricidade e ao projeto eTwinning em si e que teriam dado outra dinâmica às aulas. De facto, gostaríamos, por exemplo, de ter criado um logotipo para o nosso projeto, mediante a dinamização de um miniconcurso, no qual os/as alunos/as dos diferentes países envolvidos teriam realizado um desenho sujeito a votos; o logotipo que angariasse o maior número de votos representaria o nosso projeto.

Importa aqui salientar ainda que a escola dispõe de uma Internet muito fraca, pelo que tivemos de optar por utilizar a nossa própria rede wireless, nomeadamente na sessão por *Skype*. Este aspeto revela ser uma limitação, visto que este constrangimento tem de ser encarado para a planificação das aulas e que impede o desenvolvimento de determinadas atividades, como o uso dos chats, potenciadas pelo portal eTwinning.

Embora as limitações tenham sido várias, acreditamos que as aulas desenvolvidas contribuíram para estabelecer, de forma preliminar, as bases de uma EI, que fomenta a abertura de espírito e a aceitação do Outro, linguística, religiosa e culturalmente distinto. Acreditamos, igualmente, que os/as discentes tenham desenvolvido vontade de conhecer, encontrar e interagir com o Outro, com o intuito de partilhar experiências, de aprender e crescer com e junto do Outro, prevalecendo os laços de amizade, solidariedade e respeito mútuo. Enquanto professores, foi um projeto marcante que, como veremos na reflexão final, nos mudou pessoal e profissionalmente.

Para além destes constrangimentos, importa ressaltar que a evolução dos/as discentes foi claramente positiva. Da análise dos resultados, concluímos que o progresso dos/as alunos/as foi notório, visto que, para além de mobilizarem os repertórios individuais, resultantes de experiências pessoais e académicas, foram capazes de desenvolver conhecimentos, atitudes e capacidades no campo da CCI.

Reflexão final

Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.*

*Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança:
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem (se algum houve) as saudades.*

*O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.*

*E afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto,
Que não se muda já como soía.*

(Camões, Lírica de Luís de Camões, 2012, p. 146).

Iniciamos este texto final por eleger, como epígrafe, o conhecido poema atribuído a Luís Vaz de Camões, “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, uma vez que nos levou a refletir sobre a natureza intrínseca da profissão docente, em contínua transfiguração e adaptação, bem como a apreciar este percurso formativo, percebendo que mudanças imprimiram no nosso espírito e nas nossas práticas pedagógicas. Será que, no final destes meses de frequência do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB, cumprimos os objetivos a que nos propusemos inicialmente? Será que as intervenções pedagógico-didáticas e as atividades desenvolvidas foram eficientes para a concretização dos nossos objetivos investigativos? Estas são as perguntas a que pretendemos responder, examinando transversalmente o processo formativo que nos levou até aqui, que claramente nos transformou e permitiu crescer humanamente e, sobretudo, profissionalmente.

A mudança é a marca do/a professor/a, que, a cada ano que passa, se vê perante uma nova realidade pedagógica e tem de se adaptar a novas exigências curriculares e político-educativas. De facto, a maioria dos/as professores/as tem, de ano a ano, que sujeitar-se ao concurso externo/interno e à instabilidade profissional, nunca sabendo se irá ficar longe da família ou não. Para além disso, “as regras do jogo” alteram-se a cada governo que passa, modificando-se as datas e os requisitos dos concursos, bem

como a legislação, que, no caso do ensino de Inglês ao 1.º CEB, estabelece a equidade entre os/as docentes que realizam um “complemento de formação superior” de curta duração e aqueles/as que realizam o presente mestrado, trazendo “mor espanto” e ainda maiores incertezas ao futuro profissional de quem está, como nós, a enriquecer-se com este curso, que nos deixa, na nossa perspetiva, realmente preparados/as para ser docentes nesta área disciplinar e neste nível escolar.

No entanto, temos de confessar que foi um esforço que valeu a pena. De facto, esta experiência foi extremamente enriquecedora e podemos ainda referir que adorámos desenvolver este projeto com a turma de 4.º ano do AE. Hoje, podemos dizer que desenvolvemos um projeto que fez sentido e que foi gratificante a todos os níveis e cremos que para todos também. Sentimo-nos também privilegiadas por termos tido a possibilidade de trabalhar com uma turma tão excecional, face à dimensão e comportamento (nunca precisámos de levantar a voz), sendo crianças muito interessadas, sempre desejosas de aprender mais e de conhecer mais a cultura e as tradições do Outro. Com eles/as fomos, progressivamente, desenvolvendo uma relação de maior cumplicidade e de amizade. Em suma, pensamos que não poderíamos ter tido mais sorte.

Resta-nos agora focar e relembrar os objetivos de progressão, elaborados no início deste percurso, para perceber se foram ou não cumpridos e de que forma. Os objetivos eram os seguintes:

- Conseguir articular de forma coerente os ensinamentos teóricos, adquiridos nas aulas de mestrado e através da leitura bibliográfica na prática pedagógica, com vista à realização de um projeto sobre a CI;
- Desenvolver um trabalho de investigação-ação contínuo, envolvendo-nos durante este semestre numa constante espiral de planificação, ação, descrição, reflexão/avaliação, correção/planificação de novas ações;
- Conseguir desenvolver aulas profícuas ao desenvolvimento da CCI, através da implementação de atividades culturalmente enriquecedoras e que permitam paralelamente a aquisição de competências em LE;
- Conseguir recolher e analisar dados pertinentes para a resolução das nossas questões investigativas;
- Desenvolver um trabalho contínuo que promova uma educação inclusiva e de respeito pelo Outro, construindo paralelamente conhecimento profissional.

Para perceber de que forma estes objetivos de progressão foram cumpridos, iremos destacar as competências desenvolvidas ao longo deste percurso, nomeadamente:

- Ao nível do conhecimento e da compreensão;

- Ao nível do conhecimento aplicado;
- Ao nível da avaliação e análise crítica;
- Ao nível da comunicação;
- Ao nível da autonomia e parceria na aprendizagem.

Primeiro, ao nível do conhecimento e compreensão, acreditamos ter demonstrado domínio de conhecimentos no quadro do ensino do Inglês no 1.º CEB, que foram aprofundados pela implementação colaborativa deste projeto. Devemos salientar aqui o apoio incondicional da professora generalista, que se disponibilizou sempre para nos ajudar na concretização do nosso projeto e que, sempre que necessário, nos cedeu parte das suas aulas. Sendo assim, as sessões foram desenvolvidas com base nos documentos orientadores, nomeadamente as *Mestras curriculares de Inglês do Ensino Básico*, nos princípios da abordagem e educação intercultural, na planificação da professora cooperante e nos dados recolhidos pela aplicação da biografia linguística e cultural.

A par disso, a espiral de constante ação e reflexão crítica na qual nos envolvemos, permitiu-nos ter noção de quem revelava mais dificuldades e da necessidade de dar um apoio mais personalizado a determinados/as alunos/as nas aulas seguintes, deu-nos a conhecer as peculiaridades da turma e permitiu-nos, portanto, desenvolver aulas que promovessem também uma educação inclusiva de aceitação do Outro.

Em suma, os trabalhos, a observação sistemática, as reflexões sobre a ação e o projeto desenvolvido foram instrumentos preciosos, que nos permitiram analisar criticamente os contextos educativos e nos ajudaram a tomar decisões importantes para a transformação destes contextos. De facto, ao envolver os/as alunos/as num projeto que propicia o conhecimento e o contacto com o Outro, cremos ter semeado as bases de uma educação em prol do respeito mútuo e da aceitação do Outro linguística, religiosa e culturalmente distinto.

Ademais, este percurso formativo deixou uma marca indelével em nós que nos fez reviver a nossa infância, mergulhada num mar de culturas e idiomas. Com efeito, sendo filhas de emigrantes, nascidas num país estrangeiro e mais particularmente num contexto marcado pela heterogeneidade e convivência de culturas, as nossas vivências permitiram-nos conhecer outras perspetivas, outros sabores, outras sonoridades, outras religiões, que nos enriqueceram. Desenvolver uma EI é permitir as crianças e as pessoas vivenciar experiências únicas de partilha, que se acerca de certa forma a nossa vivência enquanto crianças e que tanto nos enriqueceu e nos fez crescer. Assim, a AI

será parte integrante das nossas práticas pedagógico-didáticas, sejam elas desenvolvidas no 1.º CEB, no ensino básico e secundária, na formação de adultos ou até na educação que damos e daremos aos/às nossos/as filhos/as.

Ao nível do conhecimento aplicado, tendo em conta o supramencionado, acreditamos ter promovido a qualidade educativa das situações de ensino e de aprendizagem, apoiando-nos sempre na investigação, isto é, na leitura bibliográfica, na pesquisa de materiais diferentes e inovadores, na reflexão, no trabalho colaborativo e na ação e aplicação de ideias ou materiais muitas vezes criados de raiz, como foi o caso das duas apresentações em PowerPoint utilizadas em duas aulas distintas. Para além disso, e de acordo com os mini questionários de avaliação de conhecimentos, implementados nalgumas sessões, os/as alunos/as demonstraram terem aprofundados os conceitos e vocabulário abordados durante as aulas, à exceção dos conhecimentos relacionados com as religiões, conceitos abstratos que têm dificuldade em perceber.

Com o desenvolvimento do projeto eTwinning, almejámos agarrar mais um desafio, que nos propiciou aprendizagens significativas e nos permitiu dar outra dimensão as nossas aulas. Mudou completamente a nossa visão do ensino e da partilha de conhecimentos. Consciencializámo-nos de que é possível desenvolver aulas mais dinâmicas, mais motivadores, incluindo as TIC e que promovem concomitantemente a autonomia na aprendizagem, um trabalho colaborativo e reflexivo, porque é o/a próprio/a aluno/a que realiza as suas pesquisas, seleciona as informações e que cria os seus trabalhos, tendo, claro, em conta as orientações do professor e do projeto em que está inserido. Além disso, consultar outros projetos eTwinning, abre-nos um campo de possibilidades inigualável e inesgotável, repleto de ideias extremamente interessante e originais a implementar dentro e possivelmente fora da sala de aula.

Ao nível da evolução e análise crítica, pensamos ter desenvolvido profissionalmente, graças às potencialidades do projeto desenvolvido e ao seu impacto nos/as alunos/as, que foi claramente positivo. A Dr.ª Sónia foi também um pilar para o desenvolvimento e concretização deste projeto, foi a luz que sempre nos guiou nesta linda aventura, foi quem nos orientou com os seus sábios conselhos e nos iluminou com os seus conhecimentos. Essa colaboração conjuntamente com as orientações indagatórias da Dr.ª Ana Raquel foram, sem dúvida alguma, imensamente frutíferas, pois conseguimos crescer e melhorar imenso, tanto pessoalmente como profissionalmente, dado termos aprendido muito tanto a nível pedagógico-didático

como a nível investigativo. Também podemos mencionar que nos sentimos realizadas enquanto pessoas e professoras, pelo carinho que recebemos por parte dos/as alunos/as e professoras e pelos comentários que nos foram chegando, nomeadamente da professora de apoio da turma que assistiu a uma das nossas sessões e comentou com a Dr.^a Sónia que era um privilégio os/as alunos/as terem aulas nesses moldes, aulas que promovessem o respeito pelo Outro e que dessem a conhecer a diversidade linguística, cultural e religiosa no mundo. São, portanto, essas recompensas que nos encheram o coração e que dão sentido ao que fazemos, isto é, ser professoras.

Ao nível da comunicação, tentámos utilizar recursos de informação e comunicação diversificados, no processo de construção de conhecimento. Assim, foram realizadas atividades, como canções, vídeos, apresentações em PPT, jogos, *picturebooks*, entre outros, que contribuíram para a diversificação das tarefas a efetuar e para a criação de um ambiente motivador propício à aprendizagem. Os alunos/as gostaram de todas as atividades propostas, sendo que o seu envolvimento foi ainda mais notório quando foram propostos jogos, a canção “Head, shoulder, knees and toes” (que foi cantada em diversas línguas) e o encontro intercultural por *Skype*.

Relativamente aos meios de comunicação, como a Internet, utilizámo-los frequentemente para encontrar atividades, ideias ou ler artigos relacionados com a educação e a interculturalidade, sempre com o objetivo de progredir e de alargar o nosso saber teórico. Durante as aulas, a Internet também foi utilizada, para mostrar aos/às alunos/as os nossos parceiros eTwinning, dar a conhecer os/as seus/suas colegas estrangeiros/as, uma apresentação sobre a Guadalupe, ilha que admiraram pela sua beleza, comentando de imediato que se podia fazer um intercâmbio para lá e claro a sessão por *skype* que possibilitou o encontro com o Outro.

Creemos ter utilizado um discurso claro durante as aulas, adequado ao nível e faixa etária dos/as alunos/as, recorrendo sempre ao reforço positivo, que intercalámos com a Língua Portuguesa quando eram abordados temas mais complexos, como é o caso das religiões. Quanto aos possíveis erros cometidos pelos/as alunos/as, não foram sobrevalorizados, uma vez que se privilegiou a criação de uma atmosfera de desinibição, onde os/as discentes se sentissem à vontade para falar. De facto, os erros são um processo normal para a aquisição da LE, que são o resultado de uma “interlíngua” (Conselho da Europa, 2001). O/a aluno/a ao cometer erros demonstra uma vontade de aprender a língua e de comunicar, isto apesar dos riscos, apresentando, portanto, uma postura positiva perante a aprendizagem. Por

consequente, considerámos importante não estigmatizar o erro para que o aprendiz se sentisse à vontade para falar nas línguas abordadas, postura que privilegiámos.

Graças a estas estratégias, foi possível criar um ambiente motivador, de confiança e de ligações afetivas, visto que reinavam, nas sessões, o entusiasmo, a entreajuda e a empatia. Devemos, a este respeito, agradecer os/as discentes que nos presentearam com esta partilha de sentimentos e com pequenas lembranças, como desenhos, um anjinho para o Natal e até uma figurinha de um homem da Tunísia, este último porque estava diretamente relacionado com a temática desenvolvida, sobre o encontro com o Outro. Essas recompensas e marcas de afeção encheram-nos o coração e iremos sentir imensas saudades destas crianças e de trabalhar com elas.

Finalmente, ao nível da autonomia e parceria na aprendizagem, revelámos empenho e dedicação em tudo o que realizámos, procurando selecionar bibliografia relevante e diretamente relacionada com a temática do projeto e das sessões. Foi-se, igualmente, estabelecendo um trabalho de parceria na aprendizagem, não só no seio da escola do 1.º CEB, entre o núcleo de estágio e a professora generalista, mas também com o grupo de mestrandas em geral, no qual predominou sempre a entreajuda. Uma experiência que foi extremamente gratificante.

Para concluir, podemos afirmar que os nossos objetivos de progressão foram alcançados com sucesso. É com imenso orgulho que viramos mais uma página da nossa vida, com o sentimento notório de dever cumprido, pelo trabalho desenvolvido que nos mudou profundamente pessoal e profissionalmente, tornando-nos mais sábias, mais seguras e conscientes de que é possível desenvolver um trabalho de qualidade, que pode contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, nos primeiros anos de escolaridade.

No futuro, gostaríamos, portanto, de continuar a desenvolver atividades pedagógico-didáticas que promovam os valores inerentes a EI, e contribuir para a “formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, art. 2º, ponto 4). Um tema que gostaríamos de explorar futuramente seria tentar perceber como desconstruir estereótipos já interiorizados pelos/as discentes. Outro tema do nosso interesse seria tentar perceber os contributos da aplicação de cadernos de êxito para a promoção da autoestima dos discentes e os seus contributos para o desenvolvimento do saber-ser, assim como a sua influência nos saberes e saber-fazer, e para a promoção do sucesso escolar do/a aluno/a, tema explorado por Sost, no seu livro “S’épanouir à l’école” (Sost, 2018). Este tema parece-

nos crucial, porque muitas vezes as crianças desistem face ao fracasso, interiorizando pensamentos negativos, como a sensação de que não são capazes. Com este livro de êxito, é possível enfatizar o que a criança consegue fazer, ajudando-a a esquecer o que não conseguiu realizar, o que contribui para o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem e pela descoberta. Como professoras e mães acreditamos que é desde muito cedo que a criança tem de desenvolver a sua autoestima para sentir que sim é capaz e para que não desista perante o primeiro obstáculo.

Obrigada por confiarem em nós, por nos terem permitido crescer pedagógica e humanamente e por nos terem prendado de conhecimentos significativos, que nos permitirão ser agentes de mudança, ao contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos/as discentes, fomentando neles a vontade de conhecer e de aceitar o Outro, desenvolvendo saberes que mostram o caminho para a convivência harmoniosa e o florescimento de uma sociedade plural e inclusiva. A este respeito, terminamos o presente relatório com o poema “The British” de Benjamin Zephaniah, que mostra a natureza heterogênea do ser humano, que é fruto da mestiçagem originada pelos movimentos migratórios ao longo dos séculos, que se enriquece pelo contacto com o Outro e que nos mostra a receita para o sucesso, a felicidade e a convivência pacífica e harmoniosa de Todos. Sigam estes passos e disfrutam!

The British (serves 60 million)
Take some Picts, Celts and Silures
And let them settle,
Then overrun them with Roman conquerors.

Remove the Romans after approximately 400 years
Add lots of Norman French to some
Angles, Saxons, Jutes and Vikings, then stir vigorously.

Mix some hot Chileans, cool Jamaicans, Dominicans,
Trinidadians and Bajans with some Ethiopians, Chinese,
Vietnamese and Sudanese.

Then take a blend of Somalians, Sri Lankans, Nigerians
And Pakistanis,
Combine with some Guyanese
And turn up the heat.

Sprinkle some fresh Indians, Malaysians, Bosnians,
Iraqis and Bangladeshis together with some
Afghans, Spanish, Turkish, Kurdish, Japanese
And Palestinians

Then add to the melting pot.

Leave the ingredients to simmer.

As they mix and blend allow their languages to flourish
Binding them together with English.

Allow time to be cool.

Add some unity, understanding, and respect for the future,
Serve with justice
And enjoy.

Note: All the ingredients are equally important. Treating one ingredient better than another will leave a bitter unpleasant taste.

Warning: An unequal spread of justice will damage the people and cause pain. Give justice and equality to all.

Benjamin Zephaniah (Zephaniah, 2000)

Bibliografia

- Abdallah Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *LINGVARVM ARENA*, 2, 91-101. Obtido em 26 de abril de 2018, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>
- Abdallah-Pretceille, M. (dezembro de 2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483. Obtido em 10 de setembro de 2017
- Aguiar, A., & Bizarro, R. (2011). A diversidade cultural na aula de Português: Um Percurso para a Descoberta de Si e do Outro. *EduSCIENCE*, 1, pp. 63-68.
- Aguilar, M. (2008). Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. Em E. Alcon Soler, & M. Safront Jorda, *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 50-78). Dodrech: Springer.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista de Educação e Formação em Enfermagem* (ed. 5), pp. 53-63.
- Andrade, A., & Araújo e Sá, M. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Andrade, A., Martins, F., & Leite, F. (2002). Práticas Actuais e Perspectivas Futuras. A biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das Línguas Estrangeiras. *Educação & Comunicação*, 7, pp. 76-85.
- Antunes, S., Teixeira, S., & Cruz, M. (2009). De hello ao halo - uma abordagem intercultural e plurilingual no ensino precoce de línguas estrangeiras. *Saber & Educar*(14), pp. 1-12. Obtido em 24 de abril de 2017, de <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/122/91>
- Araújo e Sá, M., & Páscoa, T. (2002). Entre línguas e culturas: uma abordagem da competência de comunicação intercultural em contexto escolar. *Actas do 1.º Colóquio Intercultural "A comunicação entre culturas*. Almada: Instituto Piaget. Obtido em 19 de abril de 2018, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2074/1/PLNM%20Diana%20B.pdf>
- Azevedo, J. (2014). Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória? Em J. Machado, & J. M. Alves, *A escola para todos. Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 13-40). Porto: Universidade Católica.

- Baker, J. (2010). *Mirror*. London: Walker Books.
- Bange, P. (02 de mars de 1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 1-24. Obtido em 30 de setembro de 2016, de <http://journals.openedition.org/aile/4875>
- Barbosa, M. (2017). *As TIC ao serviço da comunicação real: contributo do eTwinning para a aprendizagem de uma língua estrangeira*. Porto: Universidade do Porto. Obtido em 30 de abril de 2018, de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/109353/2/235021.pdf>
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basílio, D., Araújo e Sá, M., & Simões, A. (08 de novembro de 2016). Crossing the bridge: foreign language student's reciprocal images in (inter)cultural mediation between Portugal and Turkey. *Language and Intercultural Communication*, 16, pp. 22-43.
- Bastos, M. (2014). A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. *Cadernos do LALE, Série reflexões* 6. Aveiro: UA.
- Beacco, J.-C. (2011). *The cultural and intercultural dimensions of language teaching*. Seminar on "Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education", Council of Europe. Obtido em 23 de abril de 2018, de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_en.asp
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bizarro, R. (2006). *A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.
- Bleszynska, K. (11 de dezembro de 2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6: *Theoretical Reflections on Intercultural Education*), 537-545. Obtido em 17 de maio de 2017, de https://www.academia.edu/4347237/Constructing_intercultural_education
- Boaventura, E. (2009). *Educação planetária em face da globalização*. Salvador: EDUFBA.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative Research for Education*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Bois, J., Sarrazin, P., Brustard, R., Trouilloud, D., & Cury, F. (2005). Elementary Schoolchildren's Perceived Competence and Physical Activity Involvement: The Influence of Parents' Role Modelling Behaviours and Perceptions of their Child's Competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 381-397. Obtido em 28 de setembro de 2017, de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00389001/document>
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação. Obtido em 01 de abril de 2016, de <http://www.dge.mec.pt/portugues>.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009a). Intercultural citizenship and foreign language education. Obtido em 04 de maio de 2017
- Byram, M. (2009b). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Obtido em 17 de abril de 2018, de https://www.google.pt/search?q=Multicultural+Societies%2C+Pluricultural+People+and+the+Project+of+Intercultural+Education&rlz=1C1KTSY_enPT551PT563&oq=Multicultural+Societies%2C+Pluricultural+People+and+the+Project+of+Intercultural+Education&aqs=chrome..69
- Camilleri, R.-A. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*(3), pp. 1-13. Obtido em 24 de abril de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/305522810_Global_education_and_intercultural_awareness_in_eTwinning
- Camões, L. (2012). *Lírica de Luís de Camões*. Alfragide: Caminho. Obtido em 03 de janeiro de 2018, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., . . . Schröder-Sura, A. (2012). *FREPA - Framework of reference for pluralistic*

- approaches to languages and cultures - Competences and resources*. Strasbourg: Conselho da Europa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, P. (2012). Hábitos de estudo e a sua influência no rendimento escolar. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Obtido em 10 de outubro de 2017, de https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3572/3/DM_PatriciaCarvalho.pdf
- Castro, C. (2012). Características e finalidades da Investigação-Ação. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Chalita, G. (2004). *Educação – a solução está no afeto*. São Paulo: Editora Gente.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, pp. 1-15. Obtido em 17 de setembro de 2017, de http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs
- Coelho, M., & Simões, A. (2017). As imagens da línguas de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico: foco nas línguas curriculares. Em S. Melo-Pfeifer, & A. Simões, *Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudo sobre a relação dos sujeitos com as línguas* (pp. 29-59). Santarém: Universidade de Hamburgo, Universidade de Aveiro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Obtido em 09 de maio de 2018, de http://blogs.ua.pt/cidtf/wp-content/uploads/2017/11/livro_metodos_visuais_v3.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5 ed.). London: Taylor & Francis e-Library.
- Conseil de l'Europe. (2004). L'éducation interculturelle: un processus d'éducation sociale. Em *Kit pédagogique "tous différents tous égaux": idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle et informelle avec des adultes et des jeunes* (pp. 44-46). Budapest: Direction de la Jeunesse et du Sport, Conseil de l'Europe.
- Conselho da Europa. (2001). *Portfolio Europeu de Línguas*. Lisboa: Conselho de l'Europe.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.
- Conselho da Europa. (2010). *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Conselho da Europa, & Comissão Europeia. (2001). *Mochila Pedagógica sobre Aprendizagem Intercultural*. Estrasburgo: Publicações HUMANAS.
- Correia, A. (2016). *Tempo para aprender VS tempo para Brincar*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Council of Europe. (2008). White Paper on Intercultural Dialogue. "Living together as equals in dignity". Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Obtido em 31 de 05 de 2018, de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XII, n.º 2*, 355-379.
- Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2014). Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico: 1.º Ciclo. Governo de Portugal.
- Cruz, M., & Melo, S. (2005). Contributos da Competência de Comunicação Intercultural para a "mobilidade on-line" - potencialidades de comunicação plurilingue em chat. *Saber & Educar*.
- Deardoff, D. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Delors, J. (2010). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the Intercultural Commission on Education for the Twenty first Century (highlights)*. Paris: UNESCO. Obtido em 02 de 05 de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX*. Porto: Edições Asa.
- Deus Ferreira, S. (2017). *A abordagem intercultural em aula de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico - O acolhimento do Outro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Diezmas, E., & Calero, C. (2017). CLIL e interculturalidad en educación infantil: aprendiendo por proyectos. *Multiárea*(9), pp. 24-37. Obtido em 24 de abril de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/323907450_CLIL_E_INTERCULTU

RALIDAD_EN_EDUCACION_INFANTIL_APRENDIENDO_POR_PROYECTOS_CLIL_
AND_INTERCULTURALITY_IN_EARLY_CHILDHOOD_EDUCATION_PROJECT_BA
SED_LEARNING

- Direção Geral de Saúde. (2016). A actividade física e o desporto: um meio para melhorar a saúde e o bem estar. Ministério de Saúde.
- DoBroka, C. (2012). Teaching to develop children's intercultural sensitivity: A multicultural literature lesson on The Sandwich Swap. *Ohio Journal of English Language Arts*(52), pp. 53-57.
- Doyé, P. (1999). *The Intercultural Dimension: Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin: Cornelsen.
- Ebbut, D. (1985). Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles. Em R. Burgess, *Issues in educational research : qualitative methods* (pp. 152-174). London: Falmer Press.
- Fantini, A. (2009). Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools. Em D. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. (pp. 456-476). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Ferreira, T. S., Favero, M., Melo-Pfeifer, S., & Soares, S. C. (2015). *Lado a Lado - Nível A1* (Vol. 1 e 2). Lisboa: Porto editora.
- Fonseca, M. (2012). Imigração, Diversidade e novas paisagens étnicas e culturais. *Portugal: percursos de interculturalidade, II*, pp. 49-96.
- Francisco, C., Checa Olmos, J., & Arjona, Á. (Edits.). (2004). *Inmigración y derechos humanos: la integración como participación social*. Barcelona: Icaria.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. São Paulo: Artmed.
- Gillera, A., & Kearney, C. (2014). *Developing pupil competences through eTwinning*. Brussels: Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet. Obtido em 30 de abril de 2018, de http://files.eun.org/etwinning/book2014/EN_Etwinning_2014.pdf
- Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrilo, J., Ucha, L., Encarnação, M., . . . Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos para o Século XXI. Ministério da Educação.
- Gravel, E. (2014). *Artsy boys and smelly girls*. Obtido em 17 de novembro de 2017, de <http://elisegravel.com/wp-content/uploads/2017/07/artsyboys.pdf>
- Hanauer, F. (2013). Riscos e rabiscos - o desenho na educação infantil. *Perspetiva, Erechim*, 37, pp. 72-82.
- Have, P. T. (2007). *Doing Conversation Analysis*. London: SAGE.

- Henry, J. (2005). *Tour de Terre en poésie: anthologie multilingue de poèmes du monde*. Voisins-le-Bretonneux: Rue du Monde.
- Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. (J. Huber, & C. Reynolds, Edits.) Strasbourg: Council of Europe.
- Huntington, S. (1999). *O choque das civilizações e a mudança na ordem mundial*. Lisboa: Gradiva.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. Em J. Prides, & J. Holmes, *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore: Penguin Books.
- Kim, B., Green, J., & Klein, E. (2011). Using storybooks to promote multicultural sensitivity in elementary school children. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 30, 223-234. Obtido em 03 de Setembro de 2017, de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2161-1912.2006.tb00041.x>
- King, M. L. (1964). Acceptance Speech. *The Quest for Peace and Justice*. Obtido em 2017 de dezembro de 2017, de http://cf.linnbenton.edu/artcom/social_science/clarkd/upload/MLK,%20The%20Quest%20for%20Peace%20and%20Justice.pdf
- Kirkwood, T. (Jan/Fev de 2001). Our Global Age Requires Global Education: Clarifying Definitional Ambiguities. *The Social Studies*(15), pp. 10-15. Obtido em 24 de abril de 2018, de <https://globalismproject.wikispaces.com/file/view/definitionsforglobaleducation.pdf>
- Kostecki-Shaw. (2011). *Same same but different*. New York: Henry Holt & Company. New York: Henry Holt & Company.
- Kutukdjian, G., & Corbett, J. (2009). *Relatório Mundial da UNESCO. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris: Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la pratica educativa*. Barcelona: Graó.
- Mansouri, F. (2017). Interculturalism at the crossroads, comparative perspectives on concepts, policies and practices. Paris: UNESCO Publishing.
- Marcelo, M., Silva, P., & Cruz, M. (2009). *As Tecnologias de Informação e Comunicação*

- na promoção da competência comunicativa intercultural e plurilingue*. Obtido em 09 de maio de 2017, de Saber & Educar: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/144>
- Martins, F. (2002). *Biografia linguística e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade*. Obtido em 13 de outubro de 2017, de http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf
- Maurice, M. (2008). Aspectos interculturais nos projectos eTwinning. Em C. Crawley, P. Gerhard, P. Gilleran, & A. Joyce, *eTwinning – Aventuras com línguas e culturas* (pp. 9-12). Brussels: Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet. Obtido em 30 de abril de 2018, de http://files.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/etwinning_handbook_2008/etwinning_handbook_pt.pdf
- McAnulty, S. (2016). *Beautiful*. London: Running Press.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research. An introduction*. London: SAGE.
- Ministério da Educação. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Obtido em 04 de 16 de 2018, de https://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf
- Ministério de Educação e Ciência. (2011). Despacho n.º 17169/2011. Obtido em 16 de abril de 2018, de <http://www.sippeb.pt/sippeb/2011/12/Despacho-17169-2011-23dezembro111.pdf>
- Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2008). *Tratado de Lisboa*. Lisboa: Assembleia da República.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Nações Unidas. (1998). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília, Brazil: UNESCO Brasília. Obtido em 10 de abril de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- Noffke, S., & Somekh, B. (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. London: SAGE.
- Oliveira, H. (2009). Relação entre a atividade física e o rendimento escolar. Porto: Universidade do Porto. Obtido em 20 de outubro de 2017, de file:///C:/Users/Sandrine/Downloads/Relacao_entre_a_actividade_fisica_e_o_rendimento_escolar.pdf

- Pardal, L. &. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editora.
- Perrenoud, P. (1996). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, A. (2017). *Multicultural picturebooks no desenvolvimento da relação com o Outro em aula de inglês do 1.º CEB. Relatório de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamentos das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Powlishta, K., Serbin, L., Doyle, A.-B., & White, D. (2004). Gender, ethnic, and body type biases: The generality of prejudice in childhood. *Developmental Psychology*, 30(4), 526-536. Obtido em 26 de abril de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/232481904_Gender_Ethnic_and_Body_Type_Biases_The_Generality_of_Prejudice_in_Childhood
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, N. (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. Em L. Alcoforado, J. Ferreira, A. Ferreira, M. Lima, C. Vieira, A. Oliveira, & S. Ferreira, *Educar e formação de adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 189-200). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Obtido em 30 de abril de 2018, de <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/31278/1/16-Educar%20para%20a%20interculturalidade.pdf?ln=pt-pt>
- Rayna, S. (1995). Involvement: a key notion of Experiential Education and Interactive Pedagogy. Em F. Laevers, *An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education*. (pp. 18-21). CIDREE.
- Rego, T. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP - 2*. Ministério da Educação. Obtido em 05 de outubro de 2015, de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Rey-von, A. (2011). The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe. Em C. Grant, & A. Portera, *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. (pp. 33-48). Oxon: Routledge.

- Ribeiro, M., Estrela, J., & Machado, R. (2017). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2016*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- Sá, S., & Andrade, A. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Saber & Educar*(14), 1-8. Obtido em 11 de setembro de 2017, de <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/viewFile/140/109>
- Saillant, F. (2017). Diversity, Dialogue and Sharing... Online Resources for a more resourceful world. Paris: UNESCO Publishing.
- Sales, C., & García, L. (1997). *Programas de Educação Intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Samuelsson, I., & Kaga, Y. (2008). The contribution of early childhood education to a sustainable society,. Paris: UNESCO. Obtido em 26 de abril de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355e.pdf>
- Sanches Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar: ensinar a aprender*. Porto: Universidade do Porto.
- Santos, M., Araújo e Sá, M., & Simões, A. (2012). Interculturality and Intercultural Education: Representations and Practices of a Group of Educational Partners. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-21. Obtido em 29 de abril de 2017, de [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13435/1/SantosFormatted%26Approved byAuthor-20121015T143742.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13435/1/SantosFormatted%26Approved%26byAuthor-20121015T143742.pdf)
- Scheu, U. (1997). Towards Intercultural Education in Europe. *Studia Anglica Posnaniensia XXXII*, 237-252. Obtido em 3 de maio de 2017, de <http://ifa.amu.edu.pl/sap/files/32/21Scheu.pdf>
- Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Communicative Competence: Some Implicayions for Course Development. *Language, Culture and Curriculum*, 15, 61-74. Obtido em 18 de abril de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/233462548_Autonomous_Learning_and_the_Acquisition_of_Intercultural_Communicative_Competence_Some_Implications_for_Course_Development
- Silva, M. (2011). The 'Sign up and Connect' eTwinning project: an intercultural approach to teaching English as a Foreign Language. *"The Future of Education"*. Obtido em 24 de abril de 2018, de https://conference.pixel-online.net/conferences//edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL11-

- Simões, A. (2017). Vamos desenhar línguas e a sua aprendizagem? O desenho como forma de aceder as representações de adolescentes. Em S. Melo-Pfeifer, & A. Simões, *Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudo sobre as relações dos sujeitos com as línguas* (pp. 83-104). Santarém: Universidade de Hamburgo, Universidade de Aveiro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Simões, A., & Lourenço, M. (2018). Teacher education on Europe in the midst of anti-Europeanism. Em A. Simões, M. Lourenço, & N. Costa, *Teacher Education Policy and Practice in Europe: Challenges and Opportunities* (pp. 161-175). Oxon: Routledge.
- Sost, C. (2018). *S'épanouir à l'école*. Paris: Robert Laffont.
- Talaia, M., & Silva, M. (2014). Ambiente térmico de sala de aula pode condicionar o desenvolvimento de competências e avaliação de alunos. Em *RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança* (pp. 453-457). Coimbra: Pombalina Coimbra University Press. Obtido em 20 de outubro de 2017, de <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34878/1/77.pdf?ln=pt-pt>
- Ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London, SAGE Publications.
- UNESCO. (1992). Declaração dos Direitos das Pessoas pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas, Religiosas e Linguísticas. UNESCO. Obtido em 10 de abril de 2018, de https://www.google.pt/search?q=Declara%C3%A7%C3%A3o+dos+Direitos+das+Pessoas+pertencentes+a+Minorias+Nacionais%2C+%C3%89tnicas%2C+Religiosas+e+Lingu%C3%ADsticas&rlz=1C1KTSY_enPT551PT563&oq=Declara%C3%A7%C3%A3o+dos+Direitos+das+Pessoas+pertencentes+a+Minor
- UNESCO. (1996). Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. UNESCO. Obtido em 10 de abril de 2018, de http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf
- UNESCO. (2002). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. UNESCO.
- UNESCO. (2009). Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Paris: UNESCO. Obtido em 6 de abril de 2018, de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>

- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. Em A. Silva, & J. Pinto, *Metodologias das Ciências Sociais*. (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valente, I. (2010). *Intercompreensão e Sensibilização à Diversidade Linguística – um estudo numa turma do 1º ciclo. Dissertação de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de investigação em educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (tradução).
- Zephaniah, B. (2000). Benjamin Zephaniah - RHYMIN. Obtido em 29 de maio de 2018, de <https://benjaminzephaniah.com/rhymin/the-british-serves-60-million/>

Anexos

Anexo 1 – Biografia linguística e cultural – Inquérito por questionário

Biografia linguística e cultural – Perguntas e objetivos	
<p style="text-align: center;">Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso linguístico dos/as discentes e traçar os seus repertórios linguístico-culturais; • Avaliar os conhecimentos linguísticos e culturais dos/as alunos/as; • Avaliar a sensibilidade e curiosidade dos/as alunos/as face às línguas; • Levar os/as alunos/as a reconhecer que se enriquecem pelo contacto com pessoas de outras comunidades linguísticas e culturais; • Planificar intervenções pedagógicas de acordo com a análise dos dados e a interpretação dos resultados. 	
Perguntas	Objetivos
Onde nasceste?	Saber se a criança nasceu em Portugal ou não.
Que língua(s) se fala(m) no país onde nasceste?	Saber se no país onde a criança nasceu se fala mais do que uma língua.
Que língua(s) sabes falar?	Saber que línguas a criança sabe falar.
Em casa que língua(s) falas com a tua família?	Saber se a criança tem contacto com mais do que uma língua em casa e quais são.
Tens familiares que vivem no estrangeiro? Onde?	Saber se na família da criança há pessoas que vivem no estrangeiro e possivelmente que língua falam.
Conheces pessoas que falam outras línguas? Quem?	Saber se a criança já teve contactos com pessoas que falam outras línguas e quem são.
Que língua(s) fala(m)?	Saber se consegue distinguir línguas.
Se já estiveste com pessoas que falam outras línguas, que não o português, como fizeste para comunicar com ela(s)? (gestos, brincadeiras...)	Saber se a criança teve iniciativa para conseguir comunicar com essa pessoa e que estratégias utilizou para comunicar.
Já visitastes outro(s) país(es)? Qual(ais)?	Saber se a criança já teve contactos com outras línguas e onde foi.
Que língua(s) se falava(m) lá?	Saber se consegue identificar a língua do(s) país(es) que já visitou.
Que línguas sabes que existem?	Saber se a criança tem alguma noção da diversidade linguística existente no mundo.
Que religiões conheces?	Saber se a criança tem alguma noção da diversidade religiosa existente no mundo.
Que línguas gostarias de aprender? Porquê/para quê?	Saber se a criança tem interesse em aprender outras línguas e se se restringe as línguas ensinadas na escola. Saber se o que a motiva é o encontro com o Outro.
O que aprendeste/podes aprender ao conviver com crianças de outros países?	Saber se a criança tem noção de que ao contactar com crianças de outros países, sairá culturalmente enriquecida e de que forma.

Anexo 2 – Compilações dos dados da biografia linguística e cultural

Documento 1: Tabela com perguntas da biografia linguística e cultural e respetivas respostas dos/as alunos/as

	Onde nasceste?	Que língua(s) se fala(m) no país onde nasceste?	Que língua(s) sabes falar?	Em casa que língua(s) com a tua família?	Tens familiares que vivem no estrangeiro? Onde?	Conheces pessoas que falam outras línguas? Quem? Que língua(s) fala(m)?	Se já estiveste com pessoas que falam outras línguas, que não o português, como fizeste para comunicar com ela(s)? (gestos, brincadeiras...)
A1	Eu nasci em Portugal na cidade de Abrantes.	No país onde nasci fala-se português	Mais ou menos inglês e português.	Eu falo português.	Não	Não.	Nunca estive com pessoas que falam outras línguas.
A2	Portugal	Falam português.	Inglês e um bocado francês.	Falo português.	Não	Sim. Uma amiga da minha prima. Falam brasileiro.	Perguntei a minha tia.
A3	Abrantes	Fala-se português.	Eu sei falar um pouco francês, espanhol e inglês.	Eu falo Português.	França e Suíça	O meu pai, o meu padrinho e o meu tio. Falam alemão, francês e português.	Não.
A4	Eu nasci em Coimbra, aqui em Portugal	Fala-se português.	Sei falar brasileiro, inglês e português.	Falo português.	Tenho primos na Suíça.	Conheço os meus primos. Falam francês.	Já estive com os meus primos e eles brincam com os bonecos da Disney.

A5	Eu nasci em Abrantes, Portugal	No país onde nasci falavam português.	Eu sei falar português.	Eu falo com a minha família português.	Inglaterra	São os meus tios. Eles falam inglês e árabe.	Nunca vi.
A6	Em Coimbra foi onde nasci.	Português	Sei inglês.	Falo Português.	Não.	Não conheço.	Não estive nesse país.
A7	Eu nasci em Portugal, Abrantes.	No país onde nasci fala-se português.	Sei falar um pouco de inglês e de espanhol.	Em casa com a minha família falo português.	Não	Sim. As minhas primas. Brasileiro.	Já estive com pessoas brasileiras.
A8	Eu nasci em Abrantes.	Fala-se português	Sei falar um bocadinho de nada inglês	Em minha casa fala-se português.	Equador	A minha prima e os meus tios.	Falo com eles porque eles têm um sotaque mas falam português, algumas palavras é que não.
A9	Abrantes	Falam português	Sei falar espanhol e inglês.	Falo francês e português.	Não	Os canadenses. Americano	Eu já tive com um brasileiro e comuniquei a falar.
A10	Nasci em Leiria (Portugal)-	Português.	Sei falar Português	Português.	Não	Sim. Os meus vizinhos. Francês.	Nunca falei.
A11	Eu nasci em Coimbra de Portugal.	Fala-se português	Brasileiro e inglês.	Em minha casa falo português.	Não	Não conheço.	Nunca.
A12	Em Abrantes	Português	Português, um pouco de inglês e um pouco de luxemburguês.	Falo português.	Luxemburgo e França	Sim a Mary. Inglês.	Falei com elas porque ela percebia.
A13	Nasci em Leiria.	Fala-se português.	Sei falar francês e português.	Fala português e um pouco de francês.	Não	Os meus avós, tios e primos. Espanhol e	Perguntei aos meus pais e avós.

A14	Nasci em Toucinhos em Portugal.	Português	Português e mais ou menos inglês.	Português	-	francês. Sim os meus tios, padrinhos e outras pessoas. Noutras línguas.	Falei normal
A15	Coimbra	Português	Só sei falar português	Em casa falo português.	Não	A minha irmã fala inglês e espanhol.	Usei gestos
A16	Eu nasci em Portugal, Leiria.	No meu país fala-se português.	Eu sei falar português e um pouco de inglês	Em minha casa falo português.	França	Sim. As minhas primas e a minha tia. Eles falam francês.	Eu usei os meus amigos para comunicar.
A17	Coimbra, Portugal	No país onde nasci fala-se português.	Sei falar português, inglês e francês.	Em casa falo para a minha família: francês, espanhol, inglês e português.	Suíça	Sim, primas e primos. Falam Francês.	Sim. Fazia gestos e depois quando comecei a perceber melhor fazia brincadeiras.

	Já visitastes outro(s) país(es)? Qual(ais)?	Que língua(s) se falava(m) lá?	Que línguas sabes que existem?	Praticas alguma religião?	Que religiões conheces?	Que línguas gostarias de aprender? Porquê/para quê?	O que aprendeste/podes aprender ao conviver com crianças de outros países?
A1	Não visitei nenhum país.	-	Inglês, alemão, espanhol, francês suíço, russo, americano.	Católica	A católica e muçulmana.	Gostaria de aprender todas as línguas para poder comunicar com todas as pessoas do mundo.	Sim. Posso aprender outras línguas e as suas maneiras de viver.

A2	Não.	-	Francês, canadiano, inglês, italiano, chinês, brasileiro, ucraniano, japonês, luxemburguês e português.	Católica	Católica e apostólica.	Espanhol, francês, inglês, italiano e japonês.	Aprender a falar um bocadinho.
A3	Não.	Não, nada.	Inglês	Católica	Não faço ideia.	Eu gostaria de aprender alemão e francês porque assim podia ir para a Suíça e França.	Sim porque posso aprender a brincar às brincadeiras deles.
A4	Já visitei França.	Falava-se francês.	Sei que existem línguas: inglesas, brasileiras, portuguesas, russas, espanholas...	Católica	Conheço as religiões: católica e muçulmana.	Gostaria de aprender francês e inglês.	Sim. Porque assim eu posso aprender com os outros o que eu não sei.
A5	Eu já visitei Espanha.	Fala-se espanhol.	Eu conheço: inglês, italiana, espanhol, francês...	Nenhuma	Eu conheço a minha avó	Eu gostaria de aprender francês porque queria viver lá para falar com as pessoas.	Sim. Eu aprendi a falar algumas coisas.
A6	Já visitei Açores.	Não sei nunca fui lá.	As línguas que sei que existem são	Católica	Conheço Inglaterra, Espanha,	Gostaria de aprender francês (em França). Porque quero saber o que	Aprendi inglês.

A7	Não	-	chinês e mexicano. Sei que existe: espanhol, inglês, francês, chinês, italiano, alemão, japonês...	Católica	China, Brasil e Itália. Conheço a espanhola porque eu gosto e para falar um pouco muçulmana. com a minha família.	Sim.
A8	Não	-	Espanhol, francês, português.	Faltou	Jeová e francês para falar com pessoas francesas.	Sim, falar a língua deles.
A9	Já visitei o Chile.	Fala-se espanhol.	Sei que existe argentino.	Católica	Católica, muçulmana ...	Gostaria de aprender japonês porque eu gosto da língua.
A10	Não	-	Espanhol, francês, português...	Católica	Não conheço.	Francês. Para ir ver a Torre Eiffel.
A11	Já visitei Suíça, Espanha e Inglaterra.	Falava-se suíço, espanhol e inglês.	Sei que existem espanhol, alemão inglês, francês.	Católica	Canadense.	Gostaria porque quando ir para conversar com uma pessoa saber falar.
A12	Sim. Luxemburgo.	Luxemburguês.	Todas. Ex. inglês, português, chinês, luxemburguês	Católica	Católica e apostólica	Todas para comunicar facilmente.
						Posso aprender que são diferentes.

A13	Já visitei França e Espanha.	Falava-se francês e espanhol.	Sei que existe: francês, espanhol, inglês, etc.	Católica	Sei a religião jeová e muçulmana.	Ucraniano porque eu gosto e já tive um amigo com essa língua.	Sim porque nós ouvimos eles a falar e aprendemos a sua língua.
A14	Não	-	Francês, inglês, espanhol.	-	A católica e a muçulmana.	Espanhol porque gosto muito para ir lá visitar o país.	-
A15	Espanha	Espanhol	Português, espanhol, inglês, francês, italiano, japonês, coreano.	Testemunha de Jeová	Testemunha de Jeová	Espanhóis para falar com espanhóis porque é divertido.	Não.
A16	Eu já visitei França.	Falava-se francês.	Eu conheço: francês, espanhol, chinês, alemão, etc.	Católica	Conheço as religiões católica e muçulmana.	Eu gostava de aprender todas as línguas para ser um sábio.	Posso aprender outras línguas.
A17	Sim. O México, a República Dominicana, França e Espanha.	Falava-se lá espanhol e francês.	Francês, português, alemão, japonês, italiano, espanhol, mandarim, inglês, chinês, angolano...	Católica	Conheço a religião católica e jeová	Gostaria de aprender mandarim para poder falar uma língua engraçada. E para falar com chineses.	Falar, conhecer os hábitos, gastronomia...

Anexo 3. Dados sob a forma de gráficos sobre o percurso/experiência de vida dos/as alunos/as.

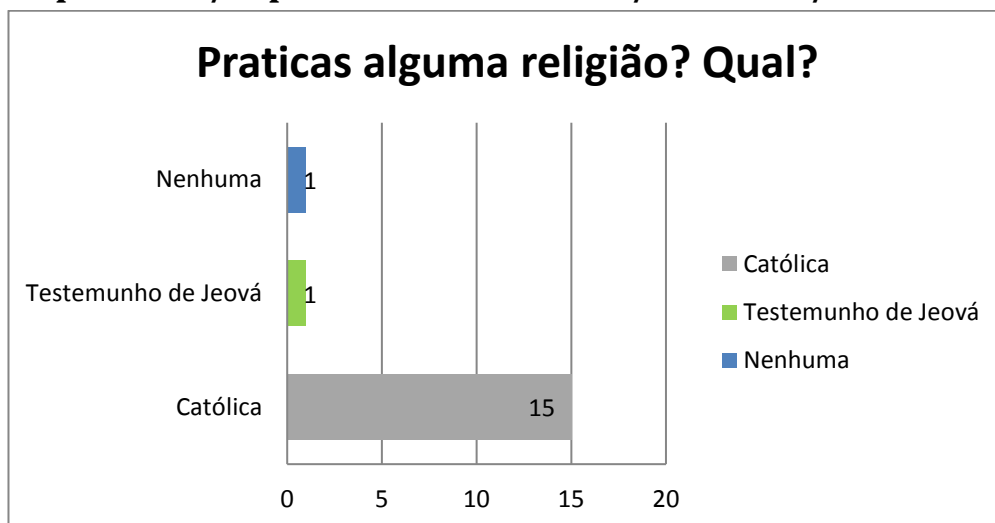


Gráfico 1- *Percurso/ experiência de vida*

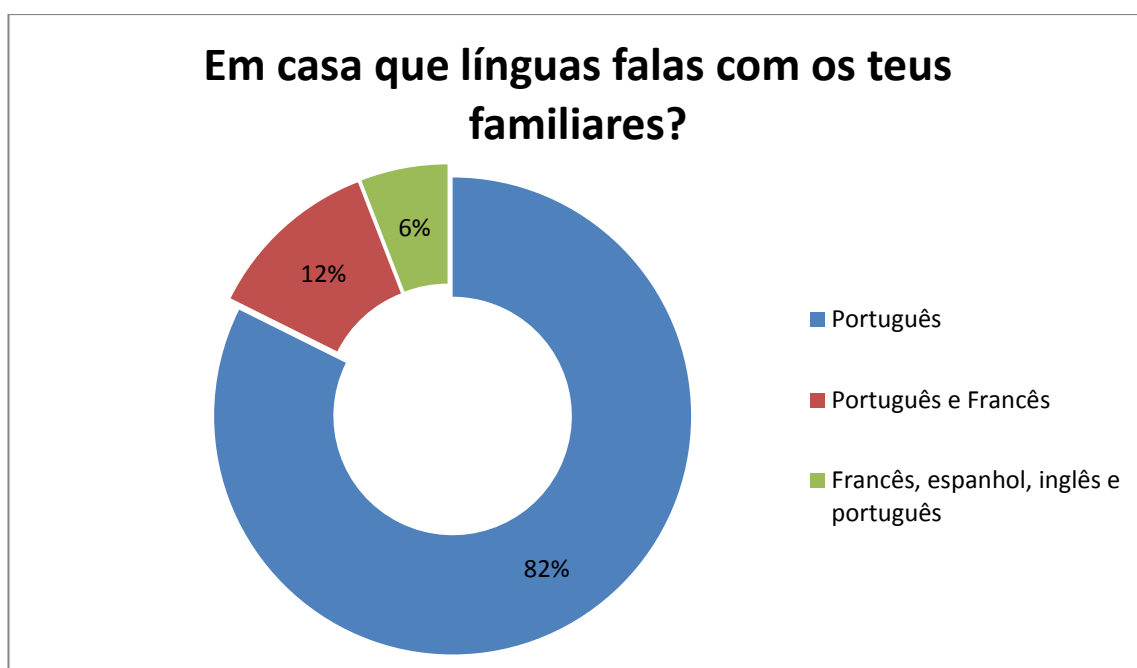


Gráfico 2 - *Percurso/ experiência de vida*

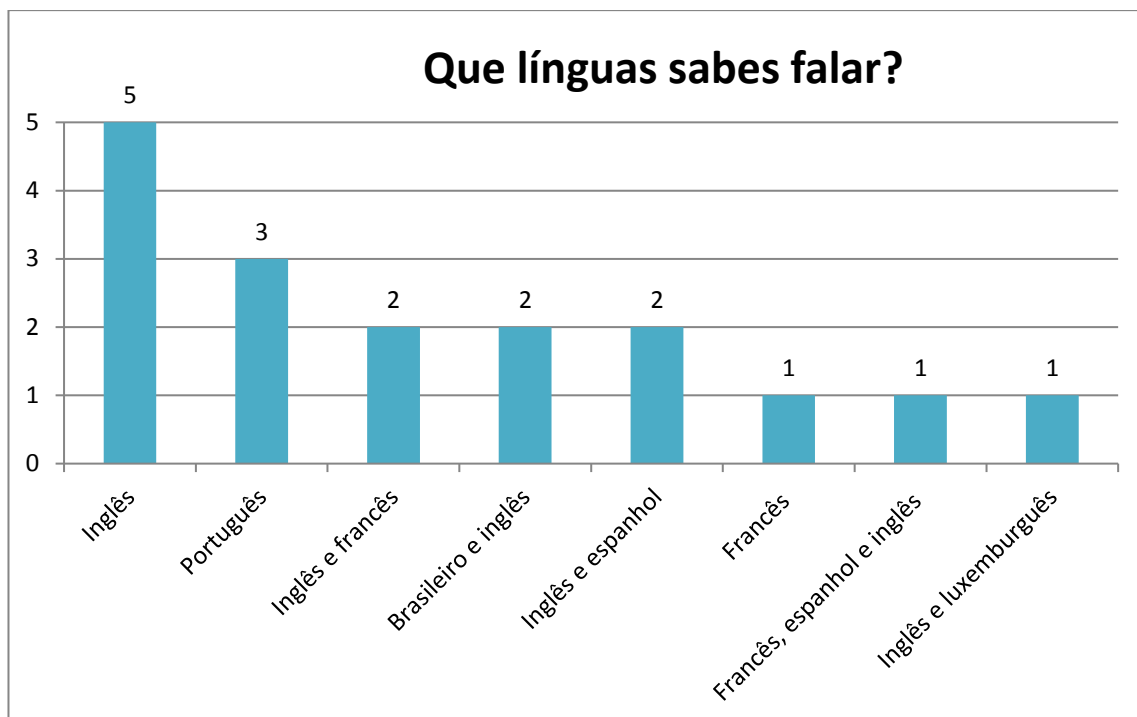


Gráfico 3 - Percurso/ experiência de vida

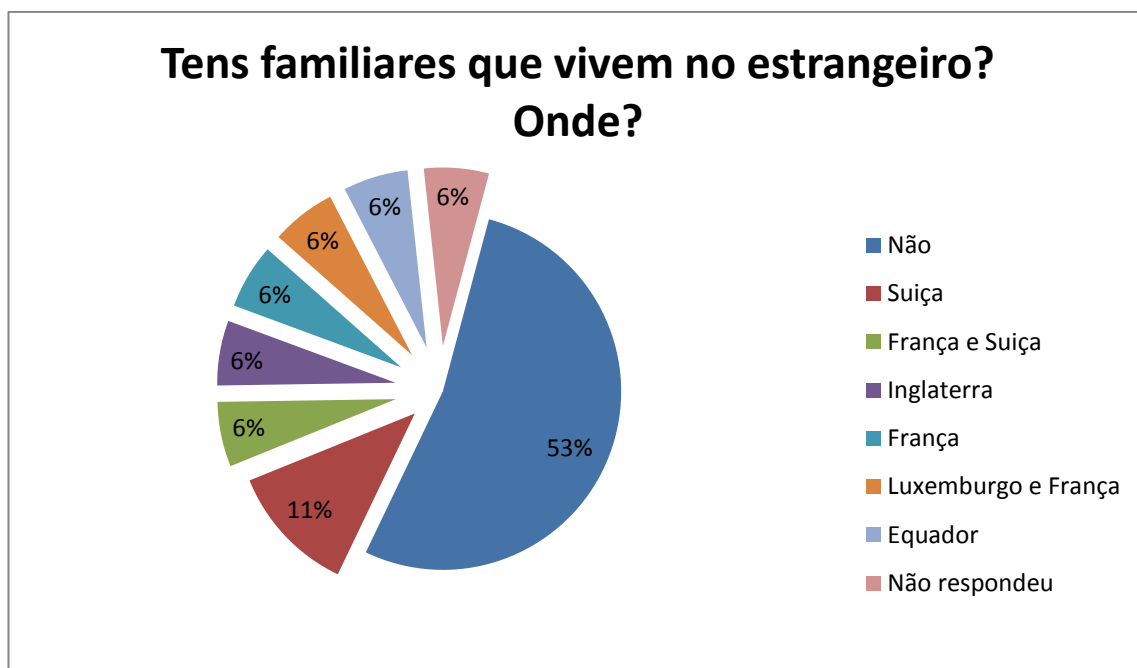


Gráfico 4 - Percurso/ experiência de vida

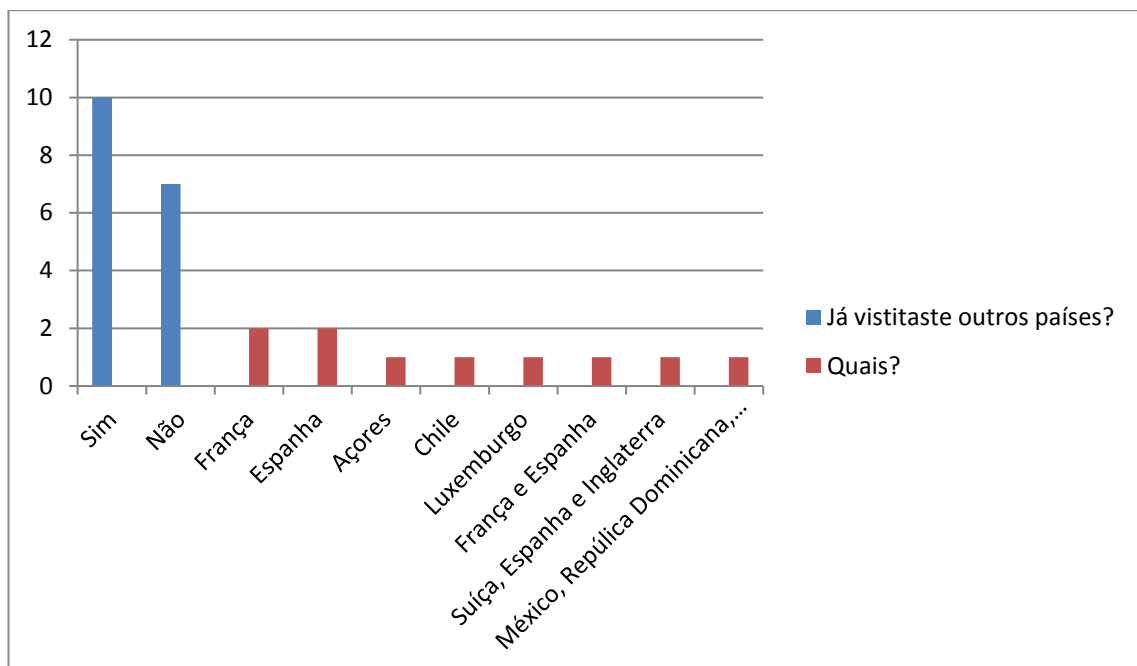


Gráfico 5 *Percurso/ experiência de vida*

Anexo 4: Dados sob a forma de gráficos e tabelas sobre o conhecimento dos/as alunos/as acerca das diversidades no mundo

Alunos	Já visitastes outro(s) país(es)? Qual(ais)?	Que língua(s) se falava lá?
A1	Não visitei nenhum país.	-
A2	Não.	-
A3	Não.	-
A4	Já visitei França.	Falava-se francês.
A5	Eu já visitei Espanha.	Fala-se espanhol.
A6	Já visitei Açores.	Não sei nunca fui lá.
A7	Não	-
A8	Não	-
A9	Já visitei o Chile.	Fala-se espanhol.
A10	Não	-
A11	Já visitei Suíça, Espanha e Inglaterra.	Falava-se suíço, espanhol e inglês.
A12	Sim. Luxemburgo.	Luxemburguês.
A13	Já visitei França e Espanha.	Falava-se francês e espanhol.
A14	Não	-
A15	Espanha	Espanhol
A16	Eu já visitei França.	Falava-se francês.
A17	Sim. O México, a República Dominicana, França e Espanha.	Falava-se lá espanhol e francês.

Tabela 1 Conhecimentos sobre diversidades no mundo

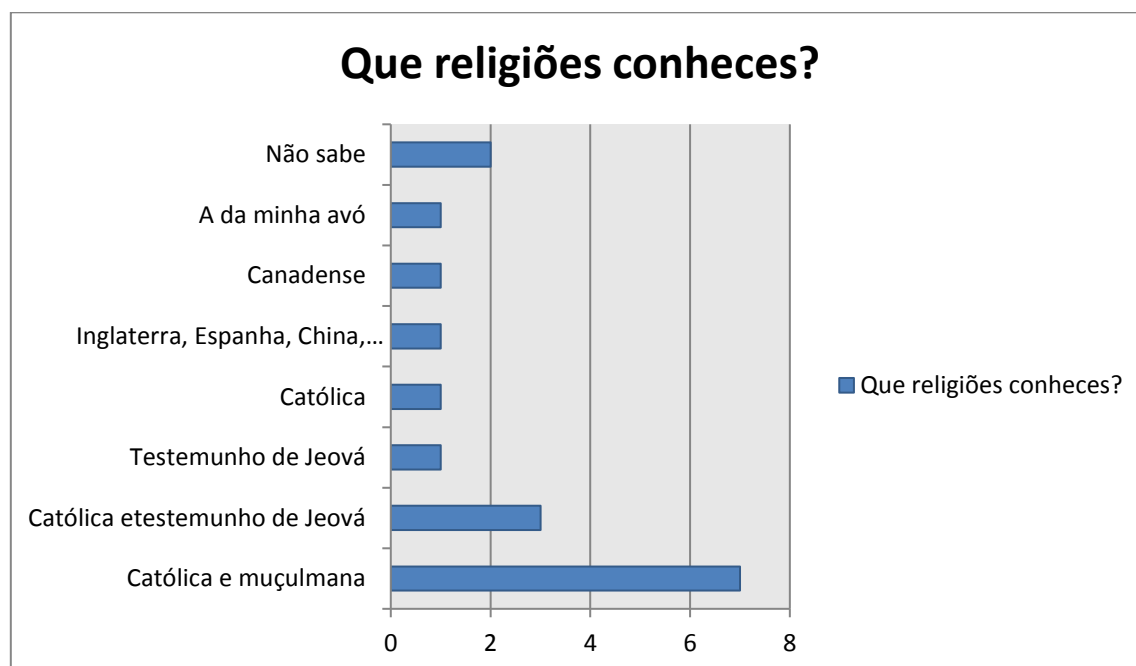


Gráfico 1 Conhecimentos sobre diversidades no mundo



Gráfico 2 *Conhecimentos sobre diversidades no mundo*

Anexo 5: Dados sob a forma de gráficos e tabelas sobre a abertura de espírito dos/as alunos/as para o encontro com o Outro

Alunos	Que línguas gostarias de aprender? Porquê/para quê?	Porquê?/Para quê?
A1	Gostaria de aprender todas as línguas	Para poder comunicar com todas as pessoas do mundo.
A2	Espanhol, francês, inglês, italiano e japonês.	-
A3	Eu gostaria de aprender alemão e francês	Porque assim podia ir para a Suíça e França.
A4	Gostaria de aprender francês e inglês.	-
A5	Eu gostaria de aprender francês	Porque queria viver lá para falar com as pessoas.
A6	Gostaria de aprender francês (em França).	Porque quero saber o que dizem.
A7	Espanhol	Porque eu gosto e para falar um pouco com a minha família.
A8	Francês	Para falar com pessoas francesas.
A9	Gostaria de aprender japonês	Japonês porque eu gosto da língua.
A10	Francês.	Para ir ver a Torre Eiffel.
A11	Canadense	Porque quando ir para conversar com uma pessoa saber falar.
A12	Todas	Para comunicar facilmente.
A13	Ucraniano	Porque eu gosto e já tive um amigo com essa língua.
A14	Espanhol	Porque gosto muito para ir lá visitar o país.
A15	Espanhóis	Para falar com espanhóis porque é divertido.
A16	Eu gostava de aprender todas as línguas.	Para ser um sábio.
A17	Gostaria de aprender mandarim	para poder falar uma língua engraçada. E para falar com chineses.

Tabela 1. Abertura de espírito dos/as alunos/as para o encontro com o Outro

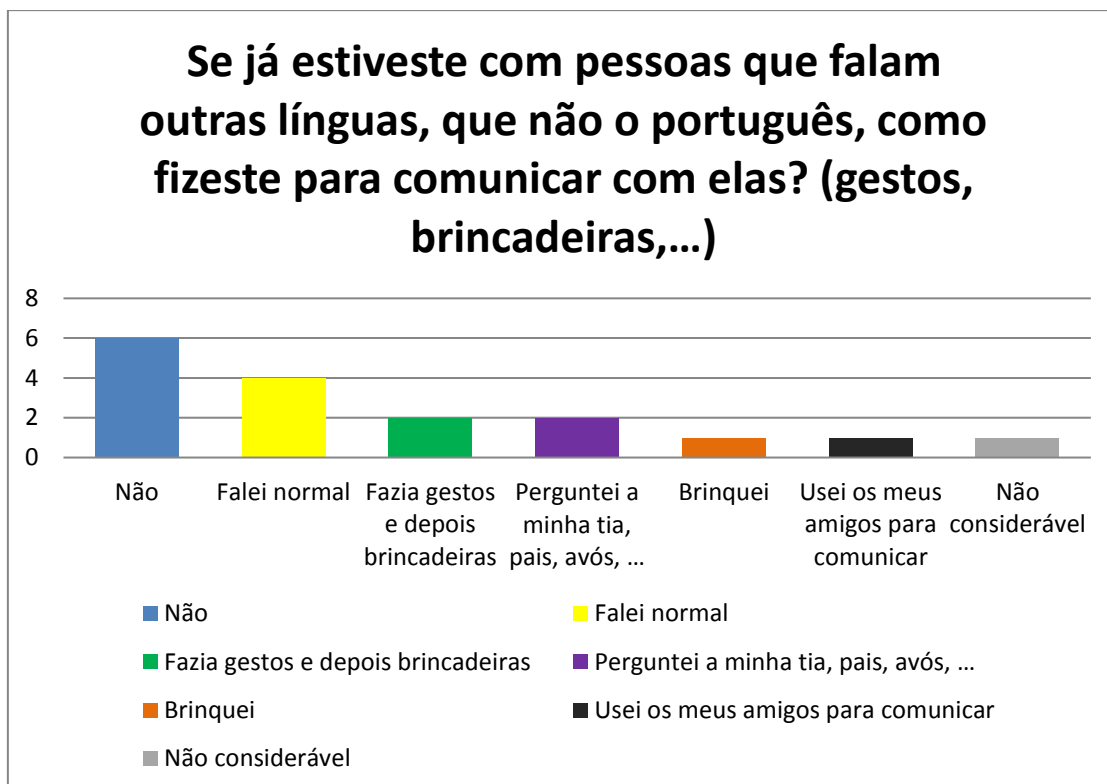


Gráfico 1. Abertura de espírito dos/as alunos/as para o encontro com o Outro



Gráfico 2. Abertura de espírito dos/as alunos/as para o encontro com o Outro

Anexo 6: Modelo de grelha de observação de aulas

Grelha de observação

Ano e Turma: **Data:** / / **Hora:**
 Lesson No

Summary:

Nome do professor: Disciplina: <i>Inglês</i>	
	Notas sobre a professora
Estimula e encoraja a participação dos/as alunos/as	Professora sempre sorridente, que estimula e encoraja a participação dos/as alunos/as, recorrendo ao reforço positivo com gestos e palavras. Desenvolve atividades em que todos/as os/as alunos/as estão envolvidos.
Expressa-se bem de acordo com o perfil dos alunos.	A professora fala maioritariamente em língua inglesa, a maioria dos/as alunos/as revelam um bom nível a inglês. Recorreu à tradução para as palavras mais difíceis e à repetição sistemática das palavras novas.
Fornece instruções de forma clara e concisa.	As instruções foram dadas de forma clara, uma vez que a professora dava sempre um exemplo, antes de começar as atividades. Também recorreu ao Português, quando necessário.
Dá tempo aos/as alunos/as para responderem.	A duração das atividades é adequada, não havendo pressão nem para os/as alunos/as nem para a professora. Dá tempo aos/as alunos/as para realizarem as tarefas propostas e vai circulando pela sala, para os ajudar, quando necessário.
Recorre à linguagem não-verbal para auxiliar a comunicação em língua inglesa.	Acompanha o discurso de gestos, de forma a facilitar a compreensão dos/as alunos/as.
Reage e adapta-se as alterações de atenção dos/as alunos/as.	Turma muito bem-comportada. Se o/a aluno/a for chamado/a a atenção, corrige de imediato o seu comportamento.
Partilha os objetivos de aprendizagem com os/as alunos/as.	A professora apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada, estando as atividades educativas bem articuladas.
Verifica frequentemente se os/as alunos/as estão a perceber o conteúdo da aula.	A professora explora adequadamente os recursos didáticos propostos e motiva os/as alunos/as. Vai circulando pela sala para apoiar os/as discentes sempre que necessário.
Gere as intervenções de modo a que sejam ordeiras e a não quebrar o ritmo da aula.	Chamou a atenção para que os/as alunos/as levantassem a mão para responder oralmente.
Outros comentários.	O início da aula é sempre motivador, uma vez que se comece com a música do "hello" e sua respetiva

	<p>coreografia.</p> <p>Capta facilmente a atenção dos/as alunos/as, pois propõe atividades diversificadas e motivadoras. Nesta aula explorou o <i>picturebook Where's my Teddy?</i> (1992) de Jez Alborough, captando de imediato o interesse dos/as alunos/as. A seguir os/as alunos/as tiveram que simular uma conversa entre as diferentes personagens do <i>picturebook</i>. Primeiramente, achei que a atividade era difícil para esta faixa etária, porém, assim que começaram a realizá-la esta ideia dissipou-se completamente, pois revelaram entusiasmo e motivação e quando tinham dúvidas, esclareciam-nas juntas das professoras. A atividade foi, portanto, um sucesso.</p>
	Notas sobre os/as alunos/as
Comportamento dos/as alunos/as.	Alunos muito bem comportados, participativos e interessados.
	Conteúdos a abordar na próxima aula
	Unidade 0: Let's start.

Adaptado de: Reis (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação/Cadernos do CCAP-2.

Anexo 7: Planificação da 1ª sessão

4.ºano

Lesson No: 7	Time available: 30 min	Date / Schedule: 10/10/2017 - 14h00 – 15h00
Class: 4 th grade	Nº. de alunos: 17	
Textbooks: <i>Smiles, 4</i> , Express Publishing	Formanda: Sandrine Marques Costa Professora de Inglês titular: Sónia Deus	
Unit 0: Let's Start Subtopic: Biografia linguística e cultural Summary: - Biografia linguística e cultural		

Planificação da 1ª intervenção	
Interdisciplinaridade	Língua portuguesa.
Competência intercultural	<p>Conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar línguas do mundo; - Identificar religiões do mundo. <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivar-se para a aprendizagem da língua inglesa; - Motivar-se para conhecer o Outro linguística e culturalmente distinto. <p>Capacidades;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar países e a sua respetiva língua; - Reconhecer que a convivência com o Outro é enriquecedora; - Ultrapassar a barreira linguística para comunicar com o Outro.
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever o seu percurso/a sua experiência de vida.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Falar das suas origens: lugar de nascimento, a língua que se fala no país onde nasceu; - Falar dos países que já visitou e identificar a língua que se fala nesses países; - Partilhar experiências sobre o encontro com o Outro; - Identificar línguas e religiões no mundo; - Falar das línguas que gostaria de aprender e do que o motiva para tal; - Identificar as línguas com as quais contacta.
Métodos e instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta participante – notas de campo; - Análise das respostas dos/as alunos/as ao inquérito por questionário.

PROCEDIMENTOS, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	TEMPO	RECURSOS
<p>Introdução</p> <p>Depois de estarem todos instalados, a professora (P.) dá início à aula, cumprimentando os/as alunos/as e explicando as diferentes fases da</p>	5min	Quadro branco e marcador

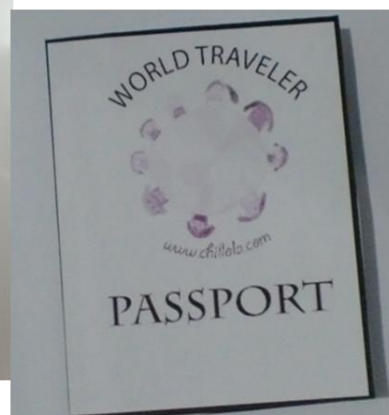
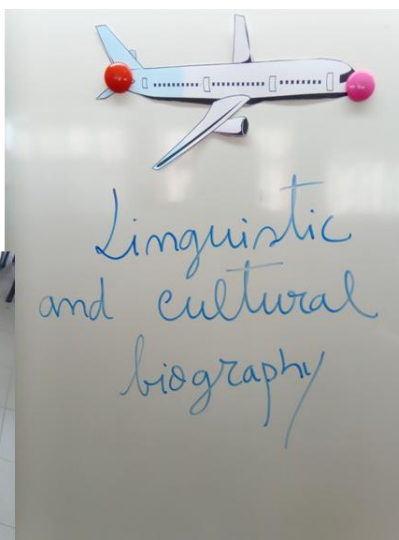
aula, através do sumário que os/as alunos registam.		
<u>Desenvolvimento:</u>	Prof. ⇄ Alunos/as	
<u>Parte 1:</u>		
A P. mostra um avião aos/às alunos/as e a sua mala de viagem e pergunta aos alunos para que sevem. Os/as alunos/as identificam o tema da viagem. A P. explica, então, que nas aulas que irão ter juntos, irão viajar pelo mundo para conhecer novos costumes, novas culturas, novas línguas e religiões. Os/as alunos/as falam das suas experiências, referindo que países já viajaram, se conhecem pessoas que vivem noutros países e se gostariam de conhecer novas pessoas.	5min	Avião em papel, mala de viagem, pequenas malas em papel com cartões com as perguntas, passaporte (Anexo 1)
<u>Parte 2:</u>		
A seguir, a P. abre a mala e tira pequenas malinhas em papel, que distribuiu aos/as alunos/as e assim que todos têm a sua, pede-lhe para que as abrem. A P. explica então que têm pequenos cartões com perguntas às quais têm que responder.	15min	
<u>Conclusão</u>		
A P. recolha os cartões e pergunta aos/as alunos/as de que mais precisam para além da mala e da roupa, para viajar, vai dando pistas até que respondam o passaporte. A P. distribuiu um a cada aluno/a e explica-lhes que vão precisar de trazê-lo para as nossas aulas, para que possamos viajar todos. A P. agradece a colaboração de todos.	5min	Inquérito por questionário da biografia (Anexo 2)
		Passaport e (anexo 1)

Bibliography:

- Albuquerque, S., Marques, S. (2016). Seesaw Inglês 3ºano. Texto: Lisboa
- Dooley, J. & Evans, V. (2016). *Smiles 4.º ano Inglês 1.º ciclo*. Leiria: Leiria Livro/Express Publishing;
- Information and resources taken from the following sites:
 - https://sites.google.com/a/xtec.cat/science-c-s/_/rsrc/1427187277750/home/climate-and-weather/Climate-zones.jpg?height=244&width=400
 - <https://www.youtube.com/watch?v=XkQo0uxQTCI>

Anexos

Anexo 1: Fotografias de materiais



Anexo 2: Biografia linguística e cultural – Inquérito por questionário e respetivos objetivos

Biografia linguística e cultural – Perguntas e objetivos	
<p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso linguístico dos/as discentes e traçar os seus repertórios linguístico-culturais; • Avaliar os conhecimentos linguísticos e culturais dos/as alunos/as; • Avaliar a sensibilidade e curiosidade dos/as alunos/as face às línguas; • Levar os/as alunos/as a reconhecer que se enriquecem pelo contacto com pessoas de outras comunidades linguísticas e culturais; • Planificar intervenções pedagógicas de acordo com a análise dos dados e a interpretação dos resultados. 	
Perguntas	Objetivos
Onde nasceste?	Saber se a criança nasceu em Portugal ou não.
Que língua(s) se fala(m) no país onde nasceste?	Saber se no país onde a criança nasceu se fala mais do que uma língua.
Que língua(s) sabes falar?	Saber que línguas a criança sabe fala.
Em casa que língua(s) falas com a tua família?	Saber se a criança tem contacto com mais do que uma língua em casa e quais são.
Tens familiares que vivem no estrangeiro? Onde?	Saber se na família da criança há pessoas que vivem no estrangeiro e possivelmente que língua falam.
Conheces pessoas que falam outras línguas? Quem?	Saber se a criança já teve contactos com pessoas que falam outras línguas e quem são.
Que língua(s) fala(m)?	Saber se consegue distinguir línguas.
Se já estiveste com pessoas que falam outras línguas, que não o português, como fizeste para comunicar com ela(s)? (gestos, brincadeiras...)	Saber se a criança teve iniciativa para conseguir comunicar com essa pessoa e que estratégias utilizou para comunicar.
Já visitastes outro(s) país(es)? Qual(ais)?	Saber se a criança já teve contactos com outras línguas e onde foi.
Que língua(s) se falava(m) lá?	Saber se consegue identificar a língua do(s) país(es) que já visitou.
Que línguas sabes que existem?	Saber se a criança tem alguma noção da diversidade linguística existente no mundo.
Que religiões conheces?	Saber se a criança tem alguma noção da diversidade religiosa existente no mundo.
Que línguas gostarias de aprender? Porquê/para quê?	Saber se a criança tem interesse em aprender outras línguas e se se restringe as línguas ensinadas na escola. Saber se o que o motiva é o encontro com o Outro.
O que aprendeste/podes aprender ao conviver com crianças de outros países?	Saber se a criança tem noção de que ao contactar com crianças de outros países, sairá culturalmente enriquecido e de que forma.

Anexo 8: Planificação da 2ª sessão

Lesson No: 9	Time available: 30 min	Date / Schedule: 17/10/2017 - 14h30 – 15h30
Class: 4 th grade	Nº. de alunos: 17	
Textbooks: <i>Smiles, 4</i> , Express Publishing	Formanda: Sandrine Marques Costa Professora de Inglês titular: Sónia Deus	
Unit 0: Let's Start Subtopic: The seasons Summary: - The seasons around the world		

Planificação da 2ª intervenção	
Interdisciplinaridade	Estudo do meio – 4.º ano (Programa 1.º Ciclo)
Conhecimentos prévios	Weather (cold, sunny, hot, rainy, etc.) Seasons (Winter, Summer, Spring, Autumn)
Metas curriculares	<p>Uma vez que a Unidade 0 serve de revisão dos conteúdos abordados no 3.º ano, estas metas curriculares também são referentes ao 3.º ano de escolaridade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - LG3 – Lexis and Grammar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 6.1 “Identificar vocabulário relacionado com a primavera/Spring”; ▪ 7.1 The present continuous (he/she is wearing). - L3 – Listening: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 9.3 Identificar diferentes formas de agradecer; ▪ 9.6 Entender instruções breves dadas pelo professor; ▪ 9.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados. - SI3 Spoken interaction: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples: cumprimentar, despedir-se, responder sobre temas previamente apresentados. - SP3 Spoken production: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 12.3 “Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas”; ▪ 13. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas. - R3 – Reading: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 14.3 “Identificar vocabulário familiar”; ▪ 14.4 “Ler pequenas frases com vocabulário conhecido. - W3 – Writing <ul style="list-style-type: none"> ▪ 15. Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas: 15.1 “Legendar imagens”; 15.3 “Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas”.
Competência intercultural	<p>Conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar estações do ano no mundo; - Identificar semelhanças entre aspetos culturais abordados. <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar-se para a diversidade linguística e cultural no mundo desenvolvendo um espírito de abertura face ao Outro; - Motivar-se para a aprendizagem da língua inglesa;

	Capacidades; <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que as estações do ano e o tempo atmosférico variam consoante a localização geográfica de determinado país; - Expressar-se sobre as estações do ano no mundo; - Refletir sobre as aprendizagens adquiridas.
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar-se para a diversidade linguística e cultural; - Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua; - Reconhecer que as estações do ano são diferentes consoante a localização geográfica do país.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as estações do ano e o tempo que faz a partir de imagens; - Identificar países diversos no mapa-mundo; - Identificar a estação do ano de acordo com a sua localização geográfica, se está no hemisfério norte ou sul; - Descrever cartazes que representam as diversas estações do ano e fazer frases simples em inglês sobre o tempo; - Fazer adivinhar uma estação do ano mimando-a; - Comentar um vídeo sobre as estações do ano na Índia; - Identificar as estações do ano na Índia; - Identificar e caracterizar o Monsoon;
Conteúdos interculturais	<ul style="list-style-type: none"> - As estações do ano no mundo consoante a sua posição geográfica: <i>Polar Day, Polar Night, Wet, Dry, Autumn, Winter, etc.</i> - As estações do ano na Índia: <i>Autumn, Winter, Monsoon, Spring, Summer.</i>
Conteúdos lexicais	<ul style="list-style-type: none"> - Colours (green, blue, pink, etc.) - Seasons (Winter, Summer, Spring, Monsoon, etc.); - Weather (cold, hot, warm, rainy, etc.).
Gramática/Estruturas linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> - It is cold/sunny, It is Summer, - They are ... / He is ...
Categorias de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos sobre o mundo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceções sobre as diferenças atmosféricas no mundo. • Envolvimento/ Atitudes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação de níveis de envolvimento (concentração, energia e postura); ▪ Respeito pelos colegas e a professora. • Capacidades <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparar diferentes tempos atmosféricos no mundo; ▪ Interagir em língua inglesa sobre a temática tratada.
Métodos e instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta participante – notas de campo; - Análise das respostas dos/as alunos/as – ficha de autoavaliação; - Videogravação – transcrições das interações dos/as alunos/as; - Formulação de gráficos pela aplicação da Escala de Leuven: análise de evidências referentes ao discurso verbal e não-verbal dos/as alunos/as.

PROCEDIMENTOS, ATVIDADES E ESTRATÉGIAS	TEMPO	RECURSOS
<u>Introdução</u> Depois de estarem todos instalados, a professora (P.) dá início à aula,	5min	Quadro branco e marcador

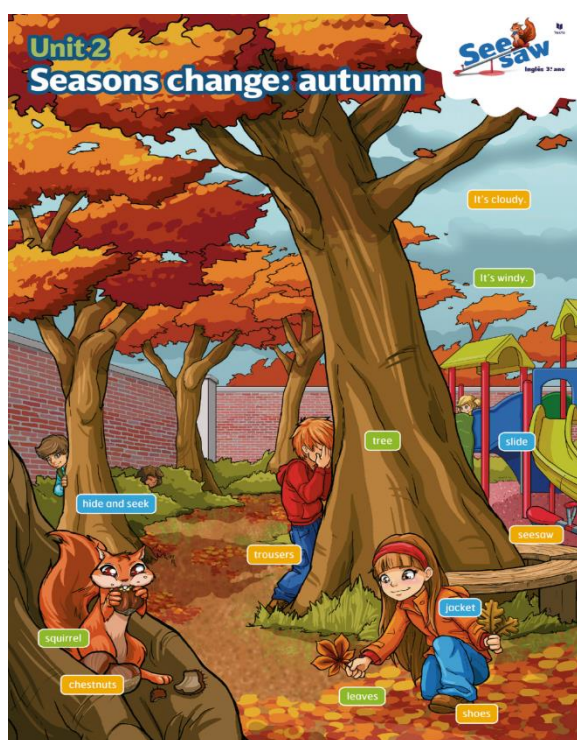
<p>cumprimentando os/as alunos/as e explicando as diferentes fases da aula, através do sumário que os/as alunos registam.</p>		
<p>Desenvolvimento: Prof. ⇄ Alunas 1ª parte: Revisão de vocabulário sobre as estações do ano: Os/as alunos/as descrevem uns cartazes que representam as estações do ano (Anexo 1), referindo as alterações climáticas (<i>the leaves are falling</i>), o tempo que faz (<i>it's windy and cold</i>) e a estação a que corresponde (<i>Autumn</i>).</p>	<p>5 min</p>	<p>Cartazes e <i>flashcards</i> sobre o tempo e as estações do ano (Anexo 1)</p>
<p style="text-align: right;">Alunos/as. ⇄ Alunos/as</p> <p>2ª parte: Atividade lúdica De forma a consolidar o vocabulário, os/as alunos realizam uma atividade lúdica de mímica. 4 alunos/as, um/a de cada vez, vêm ao quadro, escolham um <i>flashcard</i> que representa uma estação do ano e mima a mesma, os/as restantes alunos/as devem identificá-la.</p>	<p>3min</p>	<p><i>Flashcards</i> (Anexo 1)</p>
<p style="text-align: right;">Prof. ⇄ Alunos/as</p> <p>4ª parte A P. pergunta aos/às alunos/as se acham que só existem estas 4 estações do ano e projeta dois mapas que ilustram as diferenças entre o hemisfério norte e o hemisfério sul e as diferentes estações do ano no mundo (Anexo 3). Os/as alunos/as respondem a perguntas como se segue: <i>Do you think there are four seasons everywhere?(yes/no)</i> A P. projeta a 1ª imagem do anexo 3: <i>What do you see? What are the seasons here? In the north it is (Winter) and in the south it is (Summer).</i> <i>So what does it mean? (in the north hemisphere it is Winter then in the south hemisphere it is Summer)</i> A P. projeta a 2ª imagem do anexo 3: <i>How many seasons are there in the Artic? (2)</i> <i>Which ones? (Polar Day and Polar Night)</i> E assim sucessivamente com as diferentes zonas atmosféricas.</p>	<p>10 min</p>	<p>Mapas do mundo: <i>The seasons around the world</i> (Anexo 2)</p>
<p style="text-align: right;">Prof. ⇄ Alunos/as</p> <p>5ª parte: Vídeo <i>Seasons on Earth</i> De forma a dar a conhecer uma realidade atmosférica diferente, os/as alunos/as visualizam um vídeo sobre as estações do ano na Índia. Fazem uma 1ª visualização para perceber do que fala o vídeo e que descreve 5 estações do ano. Na segunda visualização a P. entrega a ficha (Anexo 3) e os/as alunos/as têm que preenchê-la com o vocabulário dado. As dúvidas dos/as alunos/as são esclarecidas e procede-se então a correção da ficha.</p>	<p>10 min</p>	<p>Vídeo <i>Seasons on Earth</i> e ficha de compreensão (anexo 3)</p>
<p style="text-align: right;">Prof. ⇄ Alunos/as</p> <p>Conclusão: Os/as alunos/as irão preencher um pequeno questionário sobre a aula e sobre os conteúdos lecionados</p>	<p>2 min</p>	<p>Mini questionários de avaliação de conhecimentos (Anexo 4)</p>

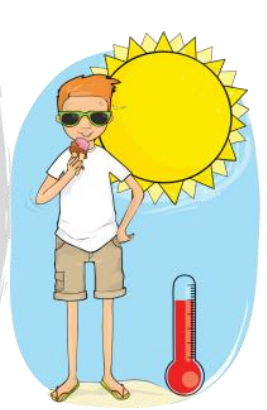
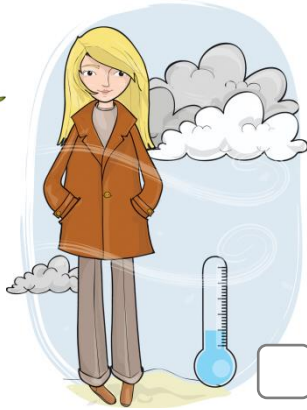
Bibliography:

- Albuquerque, S., Marques, S. (2016). Seesaw Inglês 3ºano. Texto: Lisboa
- Dooley, J. & Evans, V. (2016). *Smiles 4.º ano Inglês 1.º ciclo*. Leiria: Leiria Livro/Express Publishing;
- Information and resources taken from the following sites:
 - https://sites.google.com/a/xtec.cat/science-c-s/_/rsrc/1427187277750/home/climate-and-weather/Climate-zones.jpg?height=244&width=400
 - <https://www.youtube.com/watch?v=XkQo0uxQTCI>

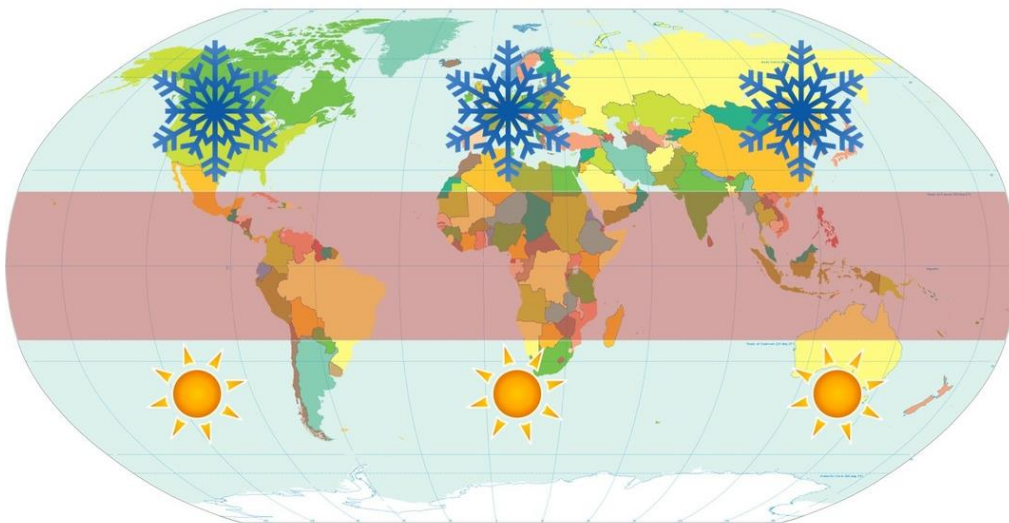
Anexos

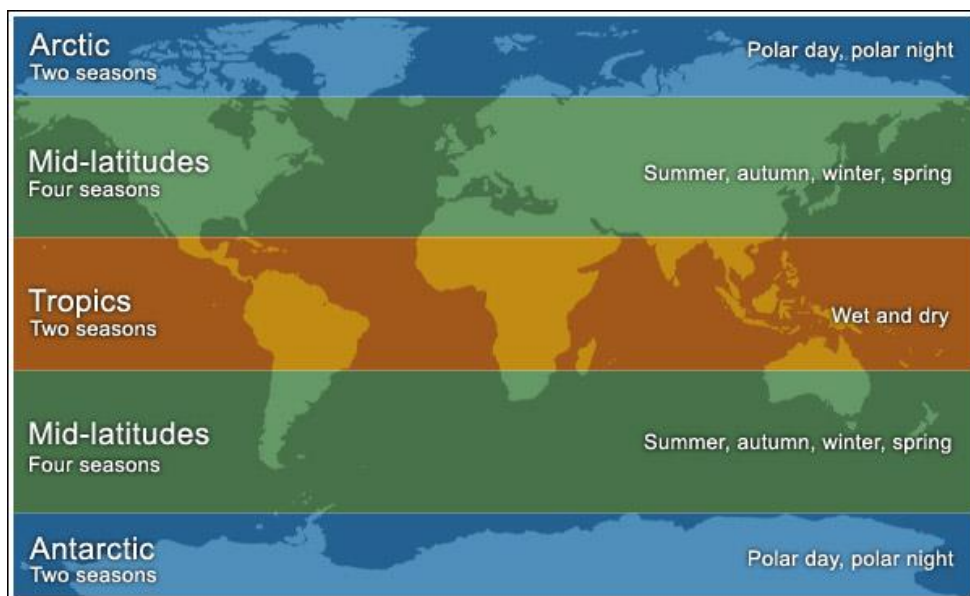
Anexo 2.1. Cartazes e *flashcards* sobre as estações do ano





Anexo 2.2.: The seasons around the world





Anexo 2.3: Ficha de compreensão do vídeo

The seasons on earth

Complete with the following words.

Autumn

flowers

Summer

leaves

Monsoon

Winter

Spring cold

rains

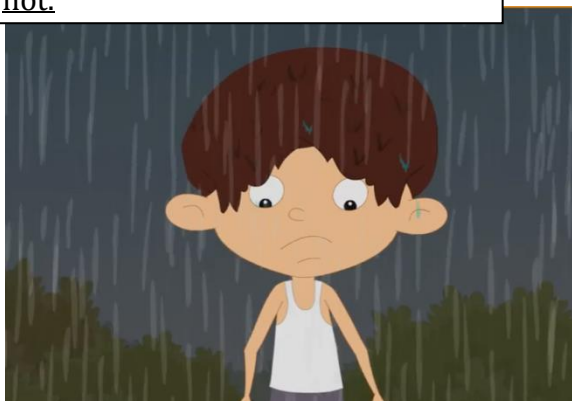
hot



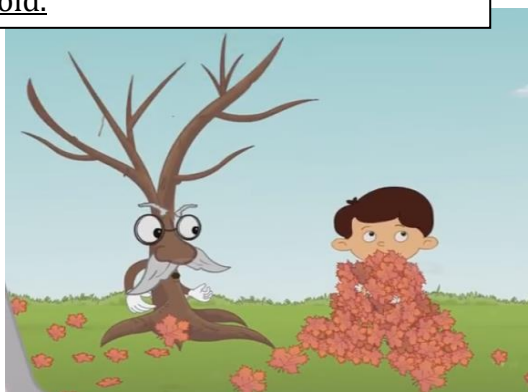
In Summer, days are long and hot.



In Winter, days are short and cold.



In Monsoon, it rains a lot.



In Autumn, the leaves fall from the trees.



In Spring, the flowers bloom.

Anexo 2.4. Mini questionário de avaliação de conhecimentos

Mini Questionário

Nome: _____ Ano: _____

<p>1. Quantas estações há em Portugal?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 2 ➤ 4 ➤ 5 	<p>2. Quantas estações há na Índia?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 2 ➤ 4 ➤ 5
<p>3. Durante o Monsoon:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Faz muito calor ➤ Chove muito 	<p>4. Se no hemisfério norte é inverno no hemisfério sul é _____.</p>
<p>5. Gostei da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ sim 😊 ➤ não ☹️ 	

Anexo 9: Planificação da 3ª sessão

Lesson No: 12	Time available: 60 min	Date / Schedule: 31/10/2017 - 14h30 - 15h30
Class: 4 th grade	Nº. de alunos: 17	
Textbooks: <i>Smiles, 4</i> , Express Publishing	Formanda: Sandrine Marques Costa Professora de Inglês titular: Sónia Deus	
Topic: Festivities Subtopic: Halloween around the world Summary: - Presenting Halloween around the world; - Intercultural exhibition.		

COMPETÊNCIAS	PROCEDIMENTOS, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	TEMPO	RECURSOS
Compreensão oral Expressão oral Interação oral	<u>Motivação</u> Os/as alunos/as e a professora cumprimentam-se e a seguir os/as alunos/as explicam o que vão fazer no feriado de dia 1 de novembro. Depois, a professora pergunta-lhe que dia é hoje e o que se festeja nos Estados Unidos. De forma a contextualizar a atividade do PowerPoint e a criar uma ligação com a atividade seguinte, a professora pede aos/as alunos/as que tragam os seus passaportes (dados na primeira intervenção) para que possamos continuar a nossa viagem pelo mundo e conhecermos o “Halloween” em diferentes partes do mundo.	5min	Passaporte dado aquando da biografia linguística e cultural
	<u>Desenvolvimento:</u> Prof. ⇄ Alunos <u>1ª parte: Apresentação em Powerpoint</u> Os/as alunos/as visualizam o PowerPoint repetem a palavra olá nas diversas línguas apresentadas (Dia Dhuit, Hello, Nǐ hǎo, Hola) e respondem a perguntas. A professora vai esclarecendo dúvidas quando forem surgindo. Cada slide representa a tradição do Halloween num país diferente, a cada novo slide o/a aluno/a localiza o país no mapa mundo. A professora pergunta: Slide 1: <i>Where is Ireland?</i> (1 aluno aponta no mapa) <i>Where is the USA?</i> (1 aluno aponta no mapa) <i>Where is China?</i> (1 aluno aponta no mapa) <i>Where is Portugal?</i> (1 aluno aponta no mapa) <i>Where is Mexico?</i> (1 aluno aponta no mapa)	20 min	
	Prof. ⇄ Alunos Para ter a certeza de que os/as alunos/as assimilaram parte da informação dada, procede-se a um pequeno quiz de autoavaliação. Na primeira atividade os/as alunos/as têm de associar o nome da festividade ao país correspondente. Por exemplo: Mexico – día de los muertos. Na segunda atividade, os/as alunos/as têm de completar frases com a opção certa. Por exemplo: <i>In China, people use _____ to guide spirits.</i> a) Pumpkins b) lanterns c) turnips	05 min	
			Computador PowerPoint “Halloween around the world” Colunas Quadro branco
			Computador Colunas Quadro branco
			Lápis, lápis

	<p style="text-align: right;">Prof. ⇄ Alunos</p> <p>Finalmente, a professora pede aos/as alunos/as para que façam um desenho sobre o que viram na apresentação para enfeitar a sala de aulas para o Halloween</p>	10 min	de cor e folha de papel branca.
	<p><u>Conclusão: Realização da exposição intercultural</u></p> <p style="text-align: right;">Prof. ⇄ Alunos</p> <p>Os/as alunos/as organizam uma festa sobre o tema do “Halloween around the world” utilizando materiais referentes as várias culturas apresentadas no ppt e que servirá de pequena exposição para a comunidade escolar.</p> <p>Para tal, os/as alunos/as são divididos em 4 grupos e realizam decorações que aludem as diferentes tradições abordadas e que permitirão decorar a sala, para a organização de uma festa de Halloween multicultural. Decoram uma mesa com flores em papel, colocam caveiras pintadas, velas, bolinhos, aranhas, teias de aranha. Nas paredes colocam os desenhos que realizaram e guirlandas em papel picado. Também enfeitam um esqueleto da sala.</p>	20 min	Mesas, quadro para colocar os desenhos dos/as alunos/as, materiais diversos para a exposição (papel picado, caveiras, flores, etc.

Bibliography 4th grade:

- Dooley, J. & Evans, V. (2016). Smiles 4.^o ano Inglês 1.^o ciclo. Leiria: Leiria Livro/Express Publishing
- Information and resources taken from the following websites:
 - <https://www.tes.com/teaching-resource/halloween-origins-and-around-the-world-6145456>
 - <https://www.slideshare.net/helcol1/halloween-around-the-world>

Anexos

Anexo 1: Slides do PowerPoint “Halloween around the world



Mexico

Hola. My name is Concha. I am Mexican and we celebrate "El día de los muertos" from 31st October to 2nd November.




We use skull makeup And traditional clothes.



We visit graves.



We make an altar.

Game Quiz

Associate the festivity to the country:

1. Tang Chieh	→	USA 
2. Día de los muertos	→	Portugal 
3. Samhain	→	China 
4. Halloween	→	Ireland 
5. Día de todos os Santos	→	Mexico 

Game Quiz

Choose the right option to complete the sentences:

- In China, people use _____ to guide spirits.
a) Pumpkins b) lanterns c) turnips
- In the USA, when kids ask for treat or trick, they want _____.
a) candies b) water c) bread
- In Ireland, kids play a game called _____.
a) snap apples b) snap bananas c) Snap oranges



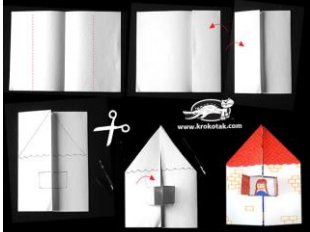

Anexo 10: Planificação da 4ª sessão

Lesson No: 14	Time available: 60 min	Date / Schedule: 07/11/2017 - 14h30 – 15h30
Class: 4 th grade	Nº. de alunos: 17	
Textbooks: <i>Smiles, 4, Express Publishing</i>	Formanda: Sandrine Marques Costa Professora de Inglês titular: Sónia Deus	
Unit 0: Let's Start		
Subtopic: Families around the world / eTwinning project		
Summary: <ul style="list-style-type: none">- Creating a mini family house;- Reading comprehension of the <i>picturebook Same same but different</i> by Jenny Kostecki-Shaw;- ETwinning project;- Presenting yourself and your family: starting the minibooks.		
Planificação da 4 ^a intervenção		
Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none">• Projeto eTwinning para promover a dimensão europeia da educação (PE).	
Conhecimentos prévios	Family members (aunt, mum, dad), colours, presentation vocabulary (my name is, I like, I live, etc), animals (cow, dog, sheep)	
Metas curriculares	<ul style="list-style-type: none">- ID4 – Intercultural domain:<ul style="list-style-type: none">▪ 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro: 2.4. Identificar os espaços a sua volta / 2.5. Identificar animais / 2.7. Identificar atividades ao ar livre- LG4 – Lexis and Grammar:<ul style="list-style-type: none">▪ 4. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados: 4.4. Identificar vocabulário relacionado com os espaços à nossa volta/Where we live / 4.5. Identificar vocabulário relacionado com animais▪ 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.- L4 – Listening:<ul style="list-style-type: none">▪ 6. Compreender palavras e expressões simples.▪ 7. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada.- SI4 Spoken interaction:<ul style="list-style-type: none">• 8.1. Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor• 9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.- SP4 Spoken production:<ul style="list-style-type: none">• 11.3. Falar sobre temas trabalhados.- R4 – Reading:<ul style="list-style-type: none">- 12.1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens.- W4 – Writing:<ul style="list-style-type: none">• 14.2. Escrever sobre si	

Competência intercultural	<p>Conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar países no mapa (Índia, Estados Unidos, Canadá e Marrocos); - Desenvolver conhecimentos sobre o Outro (hábitos, costumes); - Inferir formas de interagir com o Outro; <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar-se para a diversidade linguística e cultural no mundo desenvolvendo um espírito de abertura face ao Outro; - Desenvolver atitudes de abertura face à cultura de outros países; - Desenvolver vontade de interagir com o Outro (projeto eTwinning); - Motivar-se para a aprendizagem da língua inglesa; <p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar semelhanças e diferenças entre diferentes culturas e a sua; - Identificar representações da família em culturas diferentes; - Comparar fenómenos linguísticos, sociais e culturais de Si próprio e do Outro; - Refletir sobre as aprendizagens adquiridas
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir significado através da análise de um <i>picturebook</i>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar consciência da diversidade familiar da sua turma; - Recordar vocabulário sobre a família; - Descrever a sua família; - Identificar os Estados Unidos, a Índia no mapa; - Motivar-se para o estudo da cultura americana e indiana; - Envolver-se nas atividades propostas; - Analisar o <i>picturebook Same Same, but different</i> (Kostecki-Shaw, 2011) <ul style="list-style-type: none"> o Inferir traços culturais a partir do <i>picturebook</i>; o Distinguir a família americana da família indiana; o Identificar elementos culturais da Índia, dos EUA (animais de estimação, alfabeto, passatempos, etc.) e do seu país; o Refletir sobre as diferenças e semelhanças de culturas díspares. - Familiarizar-se com a forma de dizer olá em hindi; - Observar e analisar a estrutura do livro o <i>picturebook Mirror</i> de Jeannie Baker; - Envolver-se num projeto eTwinning; - Iniciar a criação de um <i>picturebook</i> bilingue sobre Si próprio.
Conteúdos interculturais	<ul style="list-style-type: none"> - Family diversity in the classroom and in the world; - Greetings in Hindi, English and Portuguese; - Indian, American and Portuguese culture: <ul style="list-style-type: none"> o Class;

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pastimes; ○ Family; ○ Pets; ○ Living places; ○ Traffic; ○ Alphabet; ○ Greetings <ul style="list-style-type: none"> - Etwinning project
Conteúdos lexicais	<ul style="list-style-type: none"> - The family members
Gramática/Estruturas linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Who is ...? - What's ...? - Where ...?
Categorias de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos sobre línguas e culturas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar elementos culturais da Índia, dos EUA (animais de estimação, alfabeto, passatempos, etc.) e do seu país. • Envolvimento/ Atitudes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar níveis de envolvimento (concentração, energia, postura e curiosidade em descobrir o Outro); ▪ Respeito pelos colegas e a professora. • Capacidades <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretar um texto logo-icónico, comparando fenómenos linguísticos, sociais e culturais de Si próprio e do Outro; ▪ Interagir em língua inglesa sobre a temática tratada.
Método e instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta participante – notas de campo; - Análise das respostas dos/as alunos/as – ficha de trabalho; - Videogravação – transcrições das interações dos/as alunos/as; - Formulação de gráficos pela aplicação da Escala de Leuven: análise de evidências referentes ao discurso verbal e não-verbal dos/as alunos/as

COMPETÊNCIAS	PROCEDIMENTOS, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	TEMPO	RECURSOS
Compreensão oral Expressão oral Interação oral	<u>Introdução</u> Depois de estarem todos instalados, a professora (P.) dá início à aula, cumprimentando os/as alunos/as/as e explicando as diferentes fases da aula, através do sumário que os/as alunos registam.	5 min	Quadro branco, marcador

<p>Compreensão oral e leitora</p> <p>Expressão oral</p> <p>Interação oral</p>	<p><u>Motivação:</u> Prof. ↔ Alunos <u>Family houses:</u> De forma a dar continuidade à aula anterior, a professora pergunta aos/as alunos/as: <i>What did you talk about on the previous class?</i> Se tiverem dificuldades em perceber a pergunta a professora tenta dar pistas ou se necessário recorre ao português. Espera-se que os/as alunos/as respondam que falaram da família e das variedades de família (monoparental, recomposta, “tradicional”, etc.). Espera-se que os/as alunos/as deem alguns exemplos. A seguir, a professora (P.) mostra uma casinha (cf. Modelo abaixo) feita com papel e que ao abrir mostra a sua família. Projeta-se a seguinte imagem no quadro e a P. mostra aos/as alunos/as (A.) como fazerem a própria casinha.</p> 	10 min	<p>Paper construction: Family houses Papel e lápis de cor</p>
	<p>Os/as alunos/as fazem a casinha em papel e desenham a sua família, identificando os seus membros com o nome e grau de parentesco. Essas casinhas serão afixadas na sala, de forma a mostrar a diversidade familiar da turma. Um ou dois alunos apresenta a sua família.</p>	5 min	<p>Passport, Picture-book <i>Same same but different</i> (Kostecki-Shaw, J.S 2011)</p>
	<p>Prof. ↔ Alunos <u>Desenvolvimento: Análise do “Picturebook”</u> <u>Same same but different</u> Pré-reading activity: Para criar ligação com a próxima atividade a professora pergunta: <i>Do you think the family is the same around the world?</i> A P. relembra que os A. precisam dos seus passaportes para continuarmos a nossa viagem pelo mundo e explica que vamos para os Estados Unidos e para a Índia (colocam estes países nos passaportes). Antes de começar com a análise do livro, dois alunos vão identificar estes países no mapa. Procede-se então à análise da capa do “picturebook” e a P. faz as seguintes perguntas: <i>What is the title? (Same same but different)</i> <i>How many people are there?(2 boys/ 2 people)</i></p>	20 min	

	<p><i>What else do you see? (buildings)</i> <i>Are they next to each other? (No)</i> <i>Do you think they live together? (No)</i> <i>Can you describe them?</i> Esta pergunta também serve de introdução de vocabulário para a próxima aula sobre a descrição física (<i>one of the boy is white, he has got fair hair, green eyes and freeckles / the tanned/black boy has got short brown hair, big black eyes. They are smiling</i>). <i>Where are they from? (the boy at the top is from USA, the boy at the bottom is from India)</i> Depois procede-se à análise da contracapa: <i>Again we have the two boys. What are they doing? (sending letters)</i> <i>To whom? (each other)</i> While reading: Procede-se, então, a leitura da contracapa: <i>Dear Kailash... Dear Elliot</i> A P. pergunta: <i>What does "dear" mean?(caro/a)</i> <i>When do we use it?(in letters)</i> <i>Who is Kailash? (the Indian boy)</i> <i>Who is Elliot? (the American boy)</i> <i>So let's get to know them.</i> O uso desta expressão permitirá promover o encontro com o Outro, assim como familiarizar os/as alunos/as com esta expressão, nome do projeto eTwinning a desenvolver (<i>Let's get to know each other</i>). Procede-se então à leitura orientada do "picturebook". A P. vai lendo e os/as alunos/as vão também respondendo a perguntas. 1. <i>What is Elliot doing? (drawing) What? (his world)</i> 2. <i>What is Kailash doing? (drawing) What? (his world)</i> 3. <i>What does Elliot like doing? (climbing trees)</i> <i>What animals can you see? (squirrels)</i> 4. <i>What does Kailash like doing? (climbing trees)</i> <i>What animals can you see? (monkeys)</i> 5. <i>Where does Elliot live? (in a building) Who does he live with?/ describe his family? (he lives with his mother, father and sister)</i> 6. <i>Who does Kailash live with?/ describe his family? (he lives with his mother, father, sister, brother, grandmother, grandfather, aunties, uncles, cousins...)</i> <i>How many are they? (23)</i> 7. <i>What pets has Kailash got? (he has got cows, a dog, goats, chickens, birds).</i> A P. chama aqui a atenção dos/as alunos/as sobre o facto de a vaca ser um animal sagrado na India.</p>	<p>10 min</p> <p>10 min</p>	<p>Mini questionário de avaliação de conhecimentos</p>
--	---	-----------------------------	--

<p>Compreensão oral e leitora</p> <p>Expressão oral</p> <p>Interação oral</p>	<p>8. <i>What pets has Elliot got?(He has got a dog and a fish)</i></p> <p>9. <i>Where does Kailash live? (In a village, with a river, trees, peacocks and the giant sun) What's the weather like there? (especially hot)</i></p> <p>10. <i>Where does Elliot live? (in the city of New York, there are lots of building)</i></p> <p>11. <i>What are the means of transport? (USA: taxis, buses, cars// India: cars, rickshaws, dromedaries, donkeys, elephants)</i></p> <p>12. <i>What's the name of the Hindi alphabet? (Devanagari)</i></p> <p>13. <i>What are the greetings in the USA and in India? (USA: secret handshake//India: Namaste)</i></p> <p>Post reading:</p> <p>A P. pergunta aos/as alunos/as <i>what do they have in common?(they have a family, they go to school, they have pets, they learn the alphabet, they play,etc.).</i></p> <p><u>Conclusão: Projeto eTwinning</u></p> <p>Para concluir a aula, a P. pergunta aos/as alunos/as se também gostariam de ter um correspondente noutro país e se gostariam de conhecer meninos de outras nacionalidades. A P. explica então que irão fazer parte de um projeto eTwinning e que irão contactar com alunos da Turquia, Guadalupe e Itália. Explica também que irão fazer um mini "picturebook" parecido ao livro que acabamos de analisar mas seguindo o modelo do "picturebook" <i>Mirror</i>, e explica a estrutura do mesmo. Analise-se então a capa do livro assim como a primeira página que está escrita em duas línguas. A P. explica aos/as alunos/as que os livros que irão criar serão também escritos em língua inglesa e língua portuguesa.</p>	<p>Computador, Picture-book <i>Mirror</i> (Baker, J. 2010)</p>
--	--	---

Bibliography 4th grade:

- Dooley, J. & Evans, V. (2016). *Smiles* 4.º ano Inglês 1.º ciclo. Leiria: Leiria Livro/Express Publishing.
- Kosteci-Shaw, J.S (2011). *Same same but different*. New York: Henry Holt & Company
- Baker, J. (2010) *Mirror*. London: Walker Books, Ltd
- Information and resources taken from the following websites:
 - <http://professorajuce.blogspot.pt/2016/06/plano-de-aula-brinquedos-e-brincadeiras.html?m=1>

Anexos




Anexo 10.1. Mini ficha de avaliação de conhecimentos.

Nome: _____

Same Same, but different (Kostecki-Shaw, 2011)



Choose the right option.

1. Where is Elliot from? ➤ USA ➤ India ➤ Portugal	2. How many people live with Kailash? ➤ 3 ➤ 7 ➤ 23
3. What is the name of the Hindi alphabet? ➤ Devanagari ➤ Latin alphabet	4. What is the weather like in India? ➤ Very cold ➤ Hot
5. How do you say "Hello" in Hindi? ➤ Ciao ➤ Namaste ➤ Secret handshake	6. Where is the rickshaw from? ➤ India ➤ Portugal ➤ USA
7. What animal is sacred in India? ➤ The dog  ➤ The cat  ➤ The cow 	8. Gostei da aula: ➤ sim 😊 ➤ não ☹

Anexo 11: Planificação da 5ª sessão

Lesson No: 16	Time available: 60 min	Date / Schedule: 14/11/2017 - 14h30 – 15h30
Class: 4th grade		Nº. de alunos: 17
Textbooks: <i>Smiles, 4</i>, Express Publishing		Formanda: Sandrine Marques Costa Professora de Inglês titular: Sónia Deus
Unit 1: My body and the five senses Subtopic: The body parts and the physical description Summary: <ul style="list-style-type: none">- Head, shoulder, knees and toes song around the world;- The origins of some languages;- Physical description: talking about myself (Picturebook).		

Planificação da 5ª intervenção	
Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto eTwinning para promover a dimensão europeia da educação (PE) e realizado em colaboração com a professora titular de português.
Conhecimentos prévios	Body parts (head, hand, shoulder, leg, etc), physical description (tall, big, small, fat, etc.)
Metas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - ID4 – Intercultural domain: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Conhecer-se a si e ao outro ▪ 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro: 2.2. Identificar partes do corpo humano. - LG4 – Lexis and Grammar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 4. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados: 4.2 identificar vocabulário relacionado com o corpo humano/our body ▪ 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. - L4 – Listening: <ul style="list-style-type: none"> ○ 3.2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções ▪ 6. Compreender palavras e expressões simples ▪ 7. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. - SI4 Spoken interaction: <ul style="list-style-type: none"> • 8.1. Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor • 9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. - R4 – Reading: <ul style="list-style-type: none"> - 12.1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens.
Competência intercultural	Conhecimentos <ul style="list-style-type: none"> - Localizar países no mapa-mundo (Turquia, Itália, Guadalupe, Alemanha); - Adquirir conhecimentos sobre as famílias de línguas; - Inferir conhecimentos sobre a origem das línguas (árvore das

	<p>línguas).</p> <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar-se para a diversidade linguística e cultural no mundo desenvolvendo um espírito de abertura face ao Outro; - Desenvolver vontade de interagir com o Outro (projeto eTwinning); - Motivar-se para a aprendizagem da língua inglesa e/ou de outras línguas estrangeiras <p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer relações de proximidade entre línguas; - Identificar línguas a partir de traços (fonéticos, fonológicos e gráficos); - Identificar partes do corpo em línguas distintas; - Comparar fenómenos linguísticos (de Si próprio e do Outro); - Interagir em situação de contacto intercultural (projeto eTwinning); - Refletir sobre as aprendizagens adquiridas.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar pequenos textos sobre personagens populares do Reino Unido (Harry Potter), Japão (Mint Aizawa) e Bélgica (Tintin); - Identificar o Reino Unido, o Japão, a Bélgica, a Turquia, a Itália, a Alemanha, a Guadalupe no mapa; - Familiarizar-se com o verbo “have got”; - Tomar consciência da diversidade linguística no mundo e da sua origem; - Recordar vocabulário sobre as partes do corpo e a descrição física; - Descrever-se fisicamente; - Inferir traços linguísticos a partir de palavras em várias línguas; - Refletir sobre as diferenças e semelhanças entre línguas díspares; - Familiarizar-se com a forma de dizer as partes do corpo, nas línguas envolvidas no projeto eTwinning e em alemão.
Conteúdos interculturais	<ul style="list-style-type: none"> - Personagens populares em diferentes países; - Diversidade linguística no mundo; - Famílias/origens das línguas; - Vocabulário plurilíngue; - Etwinning project.
Conteúdos lexicais	<ul style="list-style-type: none"> - The body parts; - The Physical description
Gramática/Estruturas linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> - I have got... He / she has got.....
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamento, participação; - Interesse, autonomia e esforço demonstrados para realizar as atividades propostas; - Respeito pelas regras de sala de aula.
Método de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta participante; - Avaliação das respostas dos/as alunos/as;

	<ul style="list-style-type: none"> - Videogravação; - Escala de Leuven.
--	---

COMPETÊNCIAS	PROCEDIMENTOS, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	TEMPO	RECURSOS
Compreensão oral Expressão oral Interação oral	<u>Introdução</u> Depois de estarem todos instalados, a professora (P.) dá início à aula, cumprimentando os/as alunos/as/as e explicando as diferentes fases da aula, através do sumário que os/as alunos registam.	2 min	Quadro branco, marcador
	<u>Motivação:</u> Prof. ⇄ Alunos De forma a motivar os/as alunos/as (A.) para a aprendizagem das línguas estrangeiras e das atividades a desenvolver nesta aula, a P. refere que vão continuar a viagem pelo mundo sendo que desta vez, vamos para os países envolvidos no projeto: Itália, Turquia e Guadalupe. Para além disso, vamos também viajar para a Inglaterra, a Bélgica o Japão e para a Alemanha. A P. explica que hoje iremos cantar uma canção em várias línguas.	2 min	Worksheet “Body parts” (Anexo 1)
	Prof. ⇄ Alunos <u>Desenvolvimento:</u> <u>Part 1: Physical description:</u> A P. começa dizendo <i>let’s start our travel to the world and let’s go to Great Britain, Japan and Belgium. We are going to meet different characters. What famous characters do you know?(Spiderman, Rider, Masha, etc.)</i> <i>Do you know Tintin? And Harry Potter? (Yes, No). Let’s get to know them.</i> Os A. ouvem os textos e sublinham o que não percebem. A seguir, 3 voluntários (1 texto para cada aluno) leem os textos em voz alta. A P. esclarece dúvidas sobre o vocabulário novo e faz algumas perguntas orais para certificar-se de que percebem o vocabulário associado a descrição física. Também pergunta aos A. se conhecem estas personagens de literatura infantil estrangeira e se existe algum equivalente em Portugal. Se os A. não conhecerem nenhuma banda desenhada em português a P. projeta alguns exemplos (Tó & Kika) A seguir os A. fazem o exercício 27 da pág. 24. Corrige-se utilizando o manual digital. Para consolidar o vocabulário os A. fazem os exercícios 13 e 14 da pág. 18. O exercício é realizado de forma interativa, com o auxílio do manual digital.	15 min	Pupil’s book “Smiles 4.º ano”, computador, colunas, videoprojetor, Internet
Compreensão auditiva e leitora Expressão oral Interação oral	<u>Part 2: Ficha “body parts around the world”</u>		

<p>Compreensão auditiva e leitora</p> <p>Expressão oral</p> <p>Interação oral</p>	<p>Atividade 1: Descrição da imagem (Anexo 1) Para criar ligação com a atividade anterior, a P. projeta uma imagem (Anexo 1) para os A. descreverem. Os/as alunos/as respondem: <i>The first boy (He has got short brown hair, brown eyes. He is tall.)</i> <i>The second boy (He has got short black hair and brown eyes)</i> <i>The first girl (She has got straight black hair and blue eyes)</i> <i>The second girl (She has got fair hair)</i> A seguir a P. pergunta onde cada criança tem as mãos: <i>Where are their hands? Identify the body parts (The first boy has his hands on his head, the second boy on his shoulders, the first girl, on her knees and the second girl on her toes) – Head, shoulders, knees and toes.</i> A professor pergunta: <i>Isn't it familiar to you? Don't you know a song about the body parts? (Head, shoulders, knees and toes)</i> Pressupõe-se que os A. já tenham aprendido a canção em anos anteriores, nomeadamente no Inglês das AECs.</p>	5 min	<p>Imagem (Anexo 1), computador, colunas, videoprojetor, Internet</p> <p>Imagem (Anexo 1), computador, colunas, videoprojetor, Internet, colunas, Ficha "Body parts" (Anexo 2) e vídeos da canção em várias línguas</p> <p>Computador, colunas, videoprojetor, Internet, colunas, Ficha "Body parts" (Anexo 2)</p>
	<p>Atividade 2: Canção "Head, shoulders, knees and toes" A P. distribui então a ficha (Anexo 2) e explica a 1ª atividade. Os A. vão ver um vídeo e ouvir a música em várias línguas e têm que associar a letra da canção a sua língua de origem. Ex. Testa, spalle, ginocchia e piedi (Italian). Para cada língua diferente a professora projeta o vídeo da canção nessa língua. Os A. também vão tentar cantar a canção nas várias línguas apresentadas, com a coreografia correspondente.</p>	10 min	
	<p>Atividade 3: Associação de vocabulário A seguir, os A. completam uma tabela, associando o vocabulário a uma parte do corpo e uma língua. Ex. Head (imagem do menino a apontar para a cabeça) – English. Um aluno identifica cada parte do corpo em inglês, outro aluno em alemão e assim sucessivamente. Pretende-se que os A. cheguem a conclusões utilizando competências de intercompreensão, deduzindo o significado de determinadas palavras a partir das suas parecenças com outra língua. Ex: shoulder (inglês) e schulter (alemão). Por fim a P. pergunta se há algumas línguas que são mais parecidas umas com as outras e quais são. Pretende-se que os/as alunos/as consigam identificar as parecenças entre famílias de línguas como inglês/alemão, português/italiano/francês e o Turco. Espara-se que os A. cheguem a conclusão de que o Turco é uma língua completamente diferente das restantes e que tem, portanto origens diferentes</p>	8 min	
<p>Compreensão leitora</p> <p>Expressão oral</p> <p>Interação oral</p>	<p>Atividade 3: Famílias de línguas A P. explica então que existem várias famílias de línguas e procede-se ao preenchimento das árvores das línguas. A P.</p>	10 min	

<p>Compreensão escrita</p> <p>Expressão oral</p> <p>Interação oral</p>	<p>completa parte da primeira árvore preenchendo o primeiro ramo do lado esquerdo com as línguas de origens “slavic” como o Russo ou o Ucrâniano, também preenche os seguintes ramos com as palavras “romance” e “germanic”. A P. também preenche parte da segunda árvore de origens “Ural-Altaic”, escrevendo as línguas “Finnish” e “Hungarian”. A P. pergunta quais são as línguas com “European origins”. (<i>Italian, Portuguese, French, German and English</i>) A seguir os A. tentam agrupar as línguas por famílias. Para criar ligação com a atividade seguinte a P. pede aos/as alunos/as para que se descrevam fisicamente e pergunta se já iniciaram a criação do “Picturebook” com a professora titular generalista</p> <p><u>Conclusão: Projeto eTwinning</u> A seguir, os/as alunos/as iniciam a criação do seu “Picturebook” incluindo a sua informação pessoal, a descrição da sua família e a sua descrição física. (Escrevem primeiro no caderno diário para evitar erros) Para concluir a aula, a P. pergunta se os/as alunos/as querem conhecer alguns dos/as alunos/as da Turquia e se querem ver como se está a desenvolver o nosso projeto. A P. mostra aos/as alunos/as a plataforma eTwinning e o projeto criado, também mostra fotografias da turma da Turquia, o vídeo de apresentação da mesma e uma apresentação em PowerPoint sobre a Guadalupe. A P. também mostra as fotos que partilhou da turma e dos desenhos que fizeram no “Halloween”.</p>	<p>8min</p>	<p>Computador, colunas, videoprojetor, Internet, colunas, Ficha “Body parts” (Anexo 2)</p> <p>“Picture-book” do projeto eTwinning “Let’s get to know each other”, canetas, lápis de cor Computador, ligação à Internet, videoprojetor</p>
---	--	--------------------	---

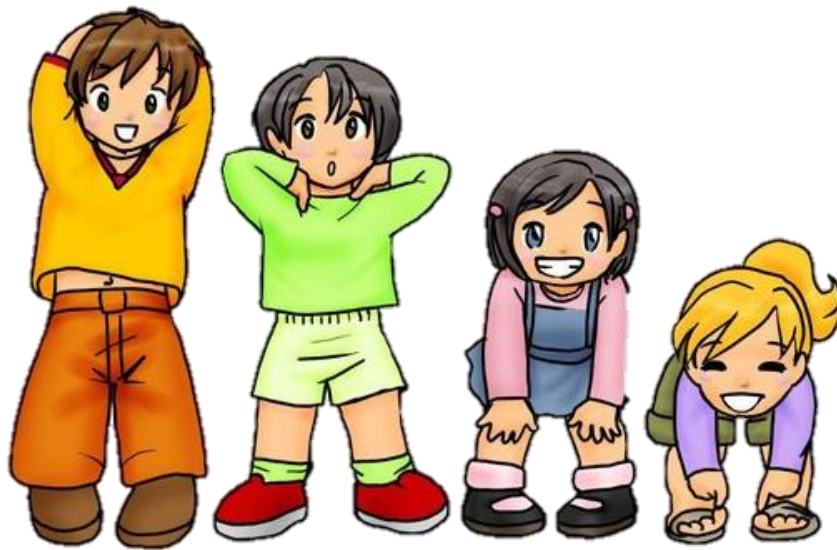
Bibliography 4th grade:

- Dooley, J. & Evans, V. (2016). Smiles 4.º ano Inglês 1.º ciclo. Leiria: Leiria Livro/Express Publishing.
- Information and resources taken from the following websites:
 - <http://www.allaboutturkey.com/turkish.htm>
 - <http://mentalfloss.com/article/59665/feast-your-eyes-beautiful-linguistic-family-tree>
 - <https://luisperes.wordpress.com/tag/comics/page/2/>
 - <http://divulgandobd.blogspot.pt/2010/11/banda-desenhada-infantil-portuguesa-ix.html>
- Head, shoulders, knees and toes song in different languages:

- <http://www.labbe.de/liederbaum/index.asp?themaId=22&titelId=557>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Ev9AwZgpF8U>
- <https://www.youtube.com/watch?v=5WYJt78Y3uM>
- https://www.youtube.com/watch?v=5zA4Y7KJ_8

Anexos

Anexo 1: Imagem: “Body parts”



Anexo 2: Ficha “Body parts”.

Body parts around the world

Associate the language to the song.

Italian

German

English

Turkish

French

Head, shoulders, knees and toes

Head, shoulders, knees, and toes, knees and toes
Head, shoulders, knees, and toes, knees and toes
And eyes and ears and mouth and nose
Head, shoulders, knees, and toes, knees and toes

Kopf, Schulter, Knie und Fuß

Kopf, Schulter, Knie und Fuß, Knie und Fuß
Kopf, Schulter, Knie und Fuß, Knie und Fuß
Augen, Ohren, Nase und Mund,
Kopf, Schulter, Knie und Fuß, Knie und Fuß.

Tête, épaules, genoux et pieds

Tête, épaules, genoux et pieds, genoux pieds.
Tête, épaules, genoux et pieds, genoux pieds.
J'ai Deux yeux, deux oreilles,
Une bouche et un nez
Tête, épaules, genoux et pieds, genoux pieds










Testa, spalle, ginocchia e piedi

Testa, spalle, ginocchia e piedi, ginocchia e piedi.
Testa, spalle, ginocchia e piedi, ginocchia e piedi.
Occhi, orecchie,
bocca e naso,
Testa, spalle, ginocchia e piedi, ginocchia e piedi

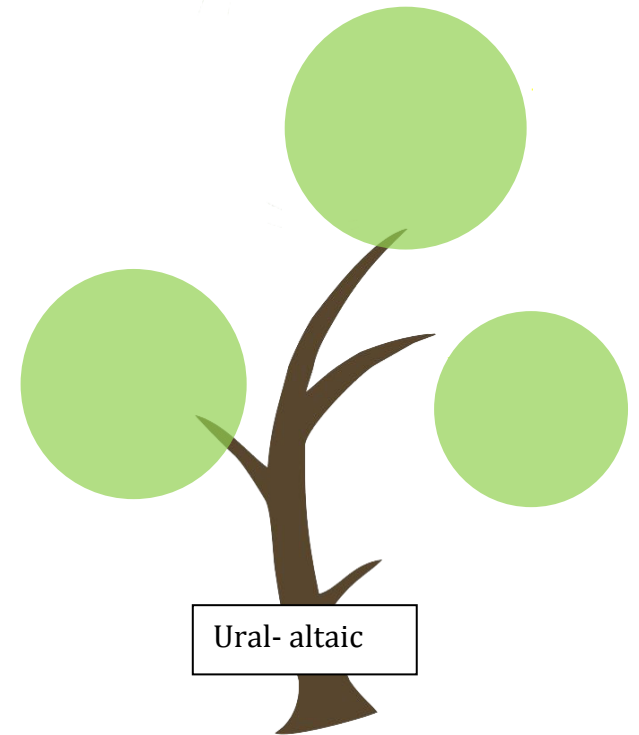
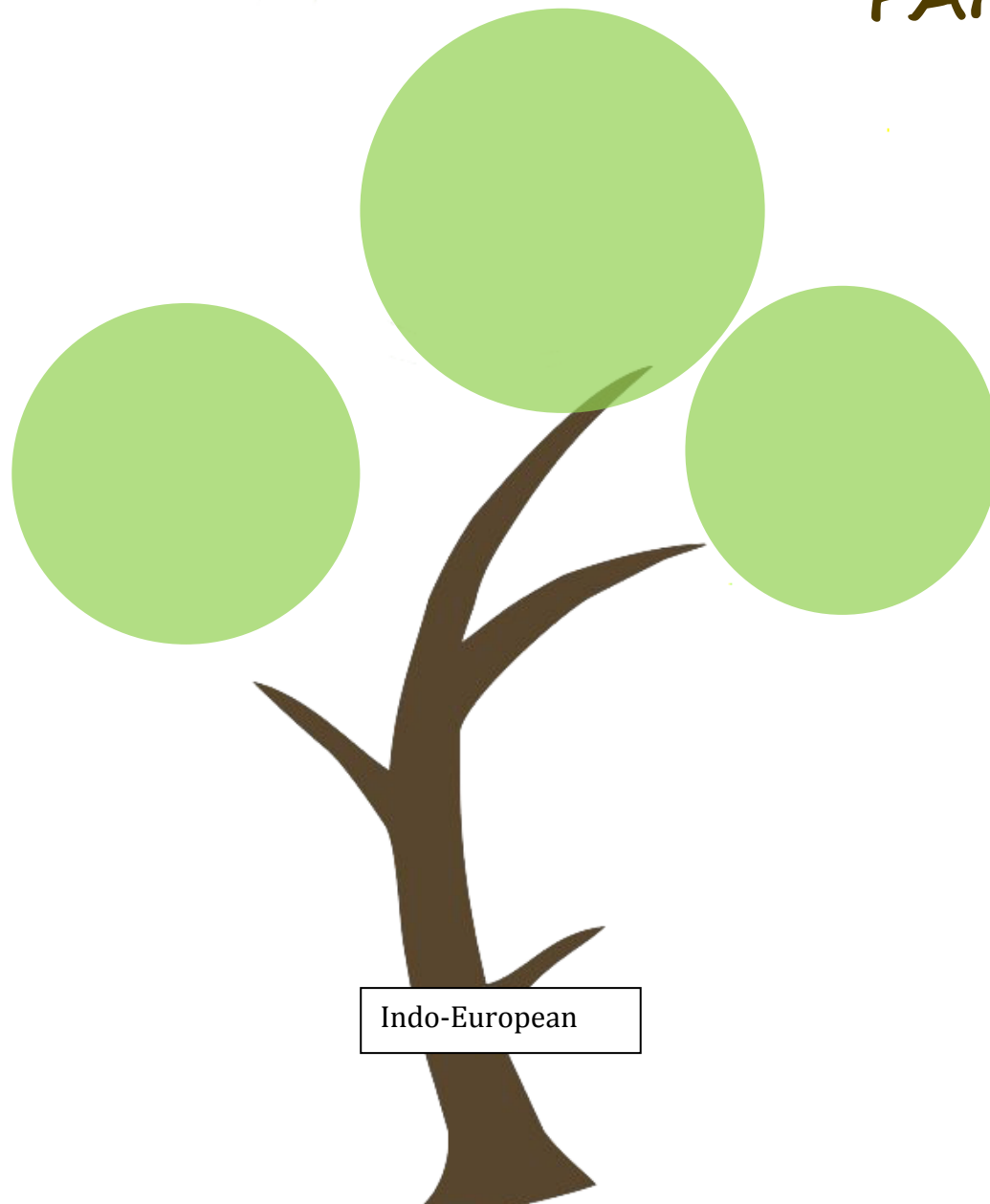
Baş omuzlar, diz ve ayak

Baş omuzlar, diz ve ayak, diz ve ayak
Baş omuzlar, diz ve ayak diz ve ayak
Ağız, burun, göz, kulak,
Baş omuzlar, diz ve ayak diz ve ayak

Look at the pictures and complete.

									
English					Feet				
German				Zehen					
Portuguese									
French				orteils					
Italian				Dita dei piedi					
Turkish				Ayak parmaklar					

LANGUAGE FAMILY TREES



Anexo 12: Planificação da 6.ª sessão

Lesson No: 18	Time available: 60 min	Date / Schedule: 21 /11/2017 - 14h30 - 15h30
Class: 4th grade		Nº. de alunos/as: 17
Textbooks: <i>Smiles, 4</i>, Express Publishing		Formanda: Sandrine Marques Costa Professora de Inglês titular: Sónia Deus
Unit 1: My body and the five senses Subtopic: The body parts and the physical description Summary: - Reading <i>Beautiful</i> . Describing boys and girls physically and psychologically.		

Planificação	
Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição física: temática desenvolvida nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa
Conhecimentos prévios	Physical description (tall, big, small, fat, etc.) and psychological description (strong, sensitive, nice, etc.)
Metas curriculares	<p>ID4 – Intercultural domain:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Conhecer-se a si e ao outro ▪ 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro: 2.2. Identificar partes do corpo humano. <p>LG4 – Lexis and Grammar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 4. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados: 4.2 identificar vocabulário relacionado com o corpo humano/our body ▪ 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. <p>SI4 Spoken interaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8.1. Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor • 9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. <p>R4 – Reading:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 12.1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens.
Competência intercultural	<p>Conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber que existem preconceitos sociais; - Reconhecer alguns estereótipos de origem sociocultural que podem influenciar a interação com o Outro. <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar-se para a diversidade linguística e cultural no mundo desenvolvendo um espírito de abertura face ao Outro; - Motivar-se para a aprendizagem da língua inglesa; - Reconhecer que rapazes e raparigas podem ser/fazer o que querem independentemente do seu género. <p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e desconstruir preconceitos associados aos géneros; - Expressar-se sobre os estereótipos de género; - Interpretar um texto logo-icónico, comentando os estereótipos de género;

	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a forma como os estereótipos relacionados com os géneros são veiculados pela sociedade; - Interagir com professora e colegas, emitindo opiniões sobre o tema da igualdade de género; - Refletir sobre as aprendizagens adquiridas.
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir significados através da análise de um <i>picturebook</i>.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o verbo “have got” e “to be” adequadamente; - Identificar vocabulário sobre a descrição física, as cores, a descrição psicológica e passatempos; - Utilizar vocabulário para se descreverem física e psicologicamente; - Interpretar o <i>picturebook Beautiful</i> (McAnulty, 2016), relacionando o texto verbal com a ilustração: <ul style="list-style-type: none"> o Refletir sobre as diferenças/semelhanças entre rapazes e raparigas; o Desconstruir estereótipos; - Colaborar com os colegas de modo a criar um <i>picturebook</i> sobre a temática da igualdade de géneros, partindo de um texto exemplificativo (<i>Artsy boys and smelly girls</i>, Gravel, 2014); - Inferir que o género não determina a forma de ser.
Conteúdos interculturais	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Beautiful</i> (McAnulty, 2016); - Estereótipos de género.
Conteúdos lexicais	<ul style="list-style-type: none"> - The Physical and psychological description; - The colours; - Free time activities.
Gramática/Estruturas linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> - I have got... He / she has got..... - I am ... He/she is... - I like...
Categorias de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos sobre línguas e culturas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento de estereótipos de origem sociocultural, nomeadamente de género. • Envolvimento/ Atitudes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar níveis de envolvimento (concentração, energia e postura); ▪ Respeito pelos colegas e a professora. • Capacidades <ul style="list-style-type: none"> ▪ Emitir opiniões sobre os estereótipos de género; ▪ Interpretar um texto logo-icónico, comentando os estereótipos de género; ▪ Interagir em língua inglesa sobre a temática tratada.
Métodos e instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta participante – notas de campo; - Análise das respostas dos/as alunos/as – ficha de trabalho; - Videogravação – transcrições das interações dos/as alunos/as; - Formulação de gráficos pela aplicação da Escala de Leuven: análise de evidências referentes ao discurso verbal e não-verbal dos/as alunos/as.

PROCEDIMENTOS, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	TEMPO	RECURSOS						
<p><u>Introdução</u> Depois de estarem todos instalados, a professora (P.) dá início à aula, cumprimentando os/as alunos/as/as e explicando as diferentes fases da aula, através do sumário que os/as alunos registam.</p> <p><u>Motivação:</u> Prof. ⇄ Alunos/as De forma a motivar os/as alunos/as (A.) para a aprendizagem das línguas estrangeiras e das atividades a desenvolver nesta aula, a P. refere que hoje não vão viajar muito, uma vez que vão ficar em Portugal, para falar do como somos física e psicologicamente e do que gostamos de fazer.</p> <p style="text-align: right;">Prof. ⇄ Alunos/as</p> <p><u>Desenvolvimento:</u> <u>Part 1: Describing myself:</u> Para introduzir a atividade, a P. mostra uns <i>flashcards</i> e os/as A. têm que identificar o que representa a imagem (<i>short, tall, brown hair, etc.</i>). A seguir, e de forma a consolidar o vocabulário dado na aula anterior sobre a descrição física e a familiarizar os/as A. com o vocabulário das atividades seguintes, os/as A. realizam a ficha “Physical and psychological description” (Anexo 1) conjuntamente com a professora, olhando para a imagem, lendo a frase e escolhendo a opção certa.</p> <p><u>Part 2: os estereótipos de género</u> Recorrendo ao vocabulário do exercício anterior, a P. desenha no quadro a seguinte tabela:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Boys</td><td>Both</td><td>Girls</td></tr> <tr> <td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> <p>A seguir, a P. vai mostrando <i>flashcards</i> (Anexo 2) com uma palavra e/ou conjunto de palavras e vai perguntando se se referem a características dos rapazes, das raparigas ou de ambos e coloca a resposta da maioria no quadro. Caso a maioria dos/as A. não associe nada a rapazes ou raparigas, isto significará que apresentam uma grande abertura de espírito.</p> <p>A P. vai fazendo para cada característica as seguintes perguntas: <i>Who is adventurous?</i> <i>Who likes blue? Boys, girls or both?</i> E assim sucessivamente. As características são as seguintes: <i>are sensitive, are smelly and dirty, are strong, like flowers, are adventurous, are good at dancing, like cars, like dolls, like playing football, use makeup, like Technologies, like building, like blue, like pink, like mechanics</i>. Para dar ligação à seguinte atividade, a P. informa os/as alunos de que iremos ler uma história sobre raparigas e o que gostam</p>	Boys	Both	Girls				<p>5 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p>	<p>Quadro branco, marcador, caderno, canetas</p> <p><i>Flashcards, Ficha “Physical and psychological description” (Anexo 1), caneta/lápis, computador e vídeo-projetor</i></p> <p>Quadro branco, marcador, <i>description flashcards</i> (Anexo 2)</p>
Boys	Both	Girls						

<p>de fazer.</p> <p><u>Part 3: Deconstructing stereotypes: Picturebook Beautiful (McAnulty, 2016)</u></p> <p>A P. procede, então, à leitura integral do <i>picturebook</i>, seguida da interpretação do mesmo.</p> <p>Segue-se um guião desta análise com perguntas e possíveis respostas dos/as A.</p> <p><u>The cover:</u></p> <p><i>Let's have a look at the cover. What do you see? (Many girls) How many? (6) Can you describe them? (the 1st one has got fair hair. She is looking at a earthworm. The second one has curly brown hair. She is dirty and laughing. The 3rd one is black. She is making a heart with her hands. The 4th one is dirty, she is smiling, she is forming a heart with her hand and the hand of the next girl. The 5th girl has got long red hair. She has got freckles. And the last one has got fair hair. She has got glasses. She is using pirate makeup.)</i></p> <p><i>Are they perfect little girls? (Yes/No) Are they beautiful? (Yes) Why? Why not? (they are smiling, happy, etc.)</i></p> <p><u>The back cover:</u> (sempre que necessário, a P. traduz as perguntas caso os/as A. não percebam).</p> <p><i>What do you see? (5 girls, toys (skateboard, a baseball bat, boxes, a fence with scribbles painted on it) Are the toys girly toys? Provavelmente irão responder que não. Se tal for o caso, a P. pergunta: What are girly toys? (dolls, makeup, stuffed animals, etc.)</i></p> <p><i>What are they doing? (They are looking at something over a fence. Do they seem to worry about the way they look? (No) Why? (they are dirty, some without their shoes, one is losing her socks, the clothes are torn).</i></p> <p>A P. lê <i>It's all about who you are. What does it mean? (You have to be yourself to be happy and beautiful) It is all about what you do that's makes you beautiful. Even the cat is admiring them.</i></p> <p>A P. só selecionou as páginas com texto para análise.</p> <p>1st slide. Para não repetir o que já foi dito na análise da contracapa, a P. relê a frase e pergunta: <i>Beautiful girls ...have the perfect look. Do they? (No) Why? (they are all dirty) Does it really matter? (No) Are they still beautiful? (Yes) What does it mean? (No matter the way you look like, you're just beautiful by trusting yourself, being yourself).</i> Devido ao grau de dificuldade do vocabulário, pressupõe-se que os/as A. respondam em português.</p> <p>2nd slide: <i>Beautiful girls move gracefully. Do they? What is it to move gracefully? Why do they look beautiful?(because they do what they want, they are happy, they overcome obstacles) Once again, it is what they do that make them look beautiful. Are these boys sports?</i></p> <p>À medida que se vai desconstruindo alguns estereótipos, se, por exemplo, os/as A. associarem o <i>playing football</i> (na atividade anterior) aos rapazes, apaga-se os mesmos do quadro para os colocar na coluna <i>both</i>.</p> <p>3rd slide: <i>and light up every room. What are they doing? (camping in the dark and reading stories) Would you be scared? Would you like to</i></p>	<p>20 min</p>	<p><i>Picturebook and ppt Beautiful (McAnulty, 2016), whiteboard, marker, eraser, computador e vídeo-projetor</i></p>
---	---------------	--

<p><i>do so? Do they look happy? (Yes)</i></p> <p>4th slide: <i>Beautiful girl know all about makeup. What do they use makeup for? (to look like pirates) What about you boys? Don't you like to use makeup on Halloween or Carnival or any other special occasion?</i></p> <p>Se, na atividade anterior, referiram que o <i>makeup</i> era para raparigas, retira-se e coloca-se no <i>both</i>.</p> <p><i>Once again it is what they do that makes them look beautiful.</i></p> <p>5th slide: <i>And have a smart style. What do they do? (experiments, repairing things) What make them look smart? (what they do)</i></p> <p>6th slide: <i>Beautiful girls smile sweetly and keep their hair properly in place. Do they? (No) Are they still beautiful? (yes, by what they do, by being themselves).</i></p> <p>7th slide: <i>Beautiful girls smell like flowers and sound like birds. How do they smell like flowers and sound like birds? (by what they do, by playing)</i></p> <p>8th slide: <i>Beautiful girls love to look in the mirror. What are they doing? (grimace) Are they trying to look beautiful? (no) They are just having fun and that is what makes them look beautiful. Being happy, being a child, being yourself.</i></p> <p>9th slide: <i>And to spend time with beautiful people. Who is beautiful? (everybody)</i></p> <p>10th slide: <i>Beautiful girls deserve compliments. Amazing, wow, stunning. Why? (they are accomplishing astonishing things.)</i></p> <p><i>Whatever you do, whatever you look like, try to make your best, try to be honest, respectful and kind and you will be beautiful and making the world look beautiful.</i></p> <p>Last slide: <i>What are they doing with their ends? (hearts) Why?(you have to do things with love and passion) you have to be friendly and kind to others and yourself. So what is the message of this picturebook?</i></p> <p>A seguir, a P. pergunta aos/às A. se acham realmente que há atividades só para raparigas e outras só para rapazes, mostrando a tabela e como certas palavras mudaram de lugar.</p> <p><u>Conclusão: Criação de mini picturebook</u></p> <p style="text-align: right;">Alunos/as ⇄ Alunos/as</p> <p>A P. explica, então, aos/às A. que irão criar o seu próprio livro em inglês, no qual terão que desconstruir preconceitos ligados aos géneros. Para ajudar os/as A. nesta tarefa, a P. dá mais um exemplo, projetando o livro <i>Artsy Boys and smelly girls</i> (Gravel, 2014) Em grupo de 4, os/as alunos/as/as irão criar o seu próprio <i>picturebook</i> sobre igualdade de géneros.</p> <p>No final, cada grupo virá apresentar o seu livro à turma, explicando os estereótipos que escolheram e porquê.</p> <p>TPC: em colaboração com a professora titular genralista os/as alunos/as vão construindo os <i>mini picturebooks</i> sobre eles próprias, realizando a parte em Língua Portuguesa.</p>	<p>15 min</p>	<p>PPT <i>Artsy Boys and smelly girls</i> (Anexo 3), paper, pencils</p>
---	----------------------	---

- Dooley, J. & Evans, V. (2016). *Smiles 4.º ano Inglês 1.º ciclo*. Leiria: Leiria Livro/Express Publishing;
- McNulty, S. (2016). *Beautiful*. Illustrations: McNulty & Lew. London: Running Press;
- Gravel, E. (2014). *Artsy boys and smelly boys*. Acedido em novembro, 8, 2017 em <http://elisegravel.com/en/blog/artsy-boys-and-smelly-girls-free-e-book-kids/>
- Information and resources taken from the following websites:
 - https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/describing_people_greyscale_key/to-be-describing/14721

Anexos

Anexo 2: Ficha de trabalho



Agrupamento de Escolas Terras do Sado
EB1 Lanhacões

Nome: _____



PHYSICAL & Psychological DESCRIPTION

Look at the pictures, read and choose the correct option.

1. I have got... hair.

- a) curly
- b) straight



2. The clown is ...

- a) funny.
- b) big.



3. His hair is too

- a) long.
- b) short.



4. Garfield is

- a) thin.
- b) fat.



5. The dog is

- a) happy
- b) sensitive



6. My eyes are

- a) blue.
- b) black.



7. Sam is ...

- a) dirty.
- b) clean.



8. She has got ... hair.

- a) dark
- b) fair



9. Paul is

- a) scared
- b) strong



10. Sam is ...

- a) tall
- b) short



11. I've got

- a) braces.
- b) freckles



12. He's got

- a) glasses.
- b) freckles.



13. My sister is so ...

- a) ugly.
- b) beautiful



14. I am so...

- a) weak.
- b) strong.









15. John is ...

- a) tall
- b) short



Anexo 2: Description flashcards

<p>ARE STRONG</p> 	<p>ARE SMELLY AND DIRTY</p> 
<p>LIKE TECHNOLOGIES</p> 	<p>LIKE FLOWERS</p> 
<p>ARE ADVENTUROUS</p> 	<p>ARE GOOD AT DANCING</p> 

LIKE CARS



LIKE DOLLS



LIKE PLAYING FOOTBALL



USE MAKEUP



LIKE BUILDING



LIKE MECHANICS



LIKE BLUE



LIKE PINK

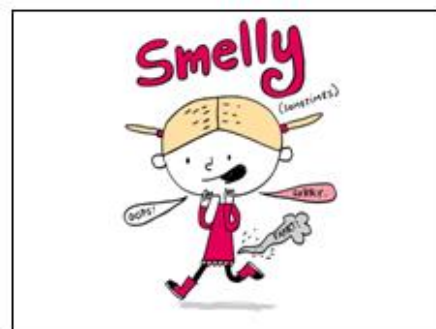
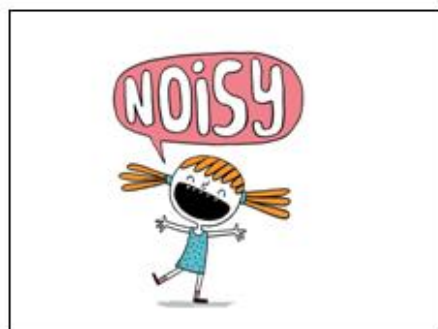
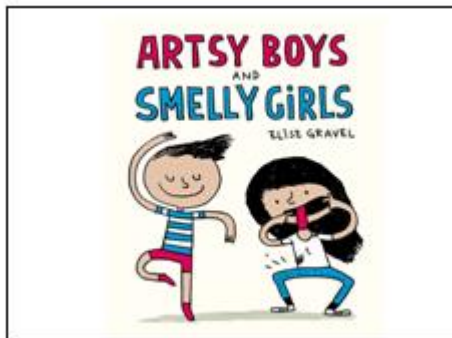


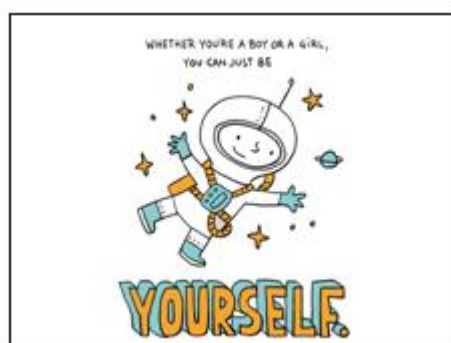
Anexo 3: PowerPoint *Beautiful* (McAnulty, 2016)





Anexo 3: PowerPoint *Artsy Boys and smelly girls* (Gravel)





Anexo 13: Planificação da 7.ª sessão

Lesson No: 24	Time available: 60 min	Date/ Schedule: 12/12/2017 - 14h30 - 15h30
Class: 4 th grade	Nº. de alunos/as: 17	
Textbooks: <i>Smiles, 4</i> , Express Publishing	Formanda: Sandrine Marques Costa Professora de Inglês titular: Sónia Deus	
Unit 1: Festivities Subtopic: Festivities/religions around the world Summary: - Festivities around the world: meeting new people and traditions.		

Planificação da 7.ª sessão	
Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> • Natal: temática desenvolvida nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa
Conhecimentos prévios	Christmas vocabulary (merry Christmas, Santa Claus, snow, Christmas tree, etc.), religions (Muslim, Catholic)
Metas curriculares	<p>ID4 – Intercultural domain:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Conhecer-se a si e ao outro: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1.1. Identificar festividades em diferentes partes do mundo. ○ 1.2. Identificar atividades relacionadas com as festividades. <p>LG4 – Lexis and Grammar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 4. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados. ▪ 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. <p>SI4 – Spoken interaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8.1. Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor. • 9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. • 11.1 Expressar agrado e desagrado. • 11.3 Falar sobre temas trabalhados. <p>R4 – Reading:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 12.1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens.
Competência intercultural	<p>Conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar várias religiões no mundo e os seus respetivos símbolos religiosos; - Identificar alguns costumes relacionados com a religião e com a respetiva festividade; - Identificar semelhanças entre aspetos culturais abordados. <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar-se para a diversidade linguística, cultural e religiosa no mundo desenvolvendo um espírito de abertura face ao Outro e às suas tradições; - Motivar-se para a aprendizagem da língua inglesa; - Dizer “olá” em israelita, turco, italiano, crioulo francês e tailandês; - Criar empatia com as culturas abordadas e as do projeto eTwinning; - Motivar-se para o encontro com o Outro.

	Capacidades <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer valores comuns entre religiões díspares; - Expressar-se sobre aspetos das várias culturas e religiões abordadas através de um desenho; - Interagir com professora e colegas, emitindo opiniões sobre o tema das festividades; - Refletir sobre as aprendizagens adquiridas.
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver respeito por outras crenças e outros costumes relacionados com festividades de dezembro; - Motivar-se para o encontro com o Outro, nomeadamente do projeto eTwinning.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o verbo “have got” e “to be” adequadamente; - Identificar vocabulário sobre a descrição física, as cores, as festividades e os alimentos; - Utilizar vocabulário para simular diálogos com o Outro; - Familiarizar-se com a forma de dizer olá em várias línguas; - Identificar países no mapa mundo; - Inferir traços culturais a partir de um PPT; - Expressar-se em inglês para fazer adivinhar palavras; - Colaborar com os colegas de modo a criar decorações interculturais.
Conteúdos interculturais	<ul style="list-style-type: none"> - Festividades de várias culturas celebradas em dezembro e janeiro; - Saudações nas línguas apresentadas.
Conteúdos lexicais	<ul style="list-style-type: none"> - About festivities: Christmas, presents/gifts, menorah, candles, etc.; - About religions (Islam, Christianity, Judaism, Buddhism): mass, prophet, god, principle, etc.; - About food: pork, panettone, coconut, rice, etc.
Gramática/Estruturas linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> - I have got... He / she has got..... - I am ... He/she is... - I like...
Categorias de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos sobre línguas e culturas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceções sobre línguas, culturas e religiões. • Envolvimento/ Atitudes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação de níveis de envolvimento (concentração, energia e vontade de interagir com o Outro); ▪ Respeito pelos colegas e a professora. • Capacidades <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparar diferentes festividades de culturas e religiões díspares, encontrando pontos comuns entre elas; ▪ Decorar uma árvore de Natal incluindo aspetos sobre as culturas e religiões abordadas; ▪ Interagir em língua inglesa sobre a temática tratada.
Métodos e instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta participante – notas de campo; - Análise das respostas dos/as alunos/as – ficha de autoavaliação; - Videogravação – transcrições das interações dos/as alunos/as; - Formulação de gráficos pela aplicação da Escala de Leuven: análise de evidências referentes ao discurso verbal e não-verbal dos/as alunos/as.

PROCEDIMENTOS, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	TEMPO	RECURSOS
<p><u>Introdução</u> Depois de estarem todos instalados, a professora (P.) dá início à aula, cumprimentando os/as alunos/as e explicando as diferentes fases da aula, através do sumário que os/as alunos registam.</p> <p><u>Motivação:</u> Prof. ⇄ Alunos/as De forma a motivar os/as alunos/as (A.) para a aprendizagem das línguas estrangeiras e das atividades a desenvolver nesta aula, a P. refere que hoje vão precisar dos seus passaportes, pois vamos viajar para os países envolvidos no projeto eTwinning e mais alguns. A P. explica que iremos viajar para Israel, Turquia, Guadalupe, Itália, Tailândia. A medida que os países são enunciados, um/a aluno/a vai localizá-los no mapa mundo.</p> <p style="text-align: right;">Prof. ⇄ Alunos/as</p> <p><u>Desenvolvimento:</u> <u>Part 1: PPT – Festivities around the world (Anexo 1):</u> Para introduzir a atividade, a P. diz <i>let's start our travel through the world. Are you ready?</i> A P. começa então com a projeção do PPT que vai ser analisado de forma interativa e lúdica. Assim, vamos tentar simular um diálogo entre alunos/as e as crianças do PPT. Segue então um guião desta apresentação: 1st slide: A P. lê o título e pergunta <i>What are we going to talk about? Which festivity? (Christmas) Do you think everybody celebrates Christmas?</i> Também pergunta se conseguem identificar as pessoas representadas. 2nd slide: A P. explica que vão viajar com um menino chamado Paul e pergunta quem quer viajar com ele. Procede-se, então, à leitura do slide. Espera-se que respondam às seguintes perguntas: <i>Do you want to meet new people from around the world? Are you ready? (Yes) What do you need? (passport).</i> 3rd slide: Para simular uma viagem, a P. traz um avião pequeno em papel e dispõe na sala representações dos vários países que vão ser visitados. A cada país que se descreve, um voluntário simula esta viagem, deslocando-se até à representação do país. Segue-se então uma mini simulação entre o/a aluno/a (que pode ser ajudado pelos/as seus/suas colegas) e o/a menino/a do slide. A P. pergunta então: <i>Imagine you are in (+ the country of the slide) and you meet this boy, what would you tell him?(hello, what's your name? where are you from?, etc.)</i> Todos os/as alunos/as repetem a saudação na língua do país. A seguir, a P. vai passando a informação e um/a aluno/a lê a 1^a fala. Uma vez que as seguintes falas são um pouco mais complexas, a P. vai lendo e esclarecendo dúvidas, apoiando a explicação em imagens. Assim, explica o jogo do <i>dreidel</i> através de um vídeo.</p>	<p>5 min</p> <p>20 min</p>	<p>Quadro branco, marcador, caderno, canetas</p> <p>PPT Festivities around the world (anexo 1), videoprojeto, colunas, computador.</p>

<p>3º, 4º, 5º, 6º, 7º slides seguem os mesmos procedimentos. 8º slide: Por último, procede-se à leitura e repetição do último slide. A P. pergunta então se as diferentes religiões são realmente muito diferentes entre si e se têm alguns pontos em comum. Espera-se que percebam que todas as religiões têm festividades e que promovem o respeito pelo Outro.</p>	5 min	
<p><u>Part 2: Autoavaliação (anexo 2):</u> De forma a poder perceber se os/as alunos/as assimilaram os conteúdos do PPT, os/as alunos/as resolvem um mini questionário de autoavaliação. Como está redigido em Inglês, a P. vai circulando para ajudar os/as alunos/as caso não percebam alguma palavra ou pergunta.</p>	10 min	<p>Mini questionário de avaliação de conhecimentos (anexo 2), caneta, computador e videoprojetor</p>
<p style="text-align: center;">Alunos/as</p> <p>↔ Alunos/as</p> <p><u>Part 3: Can you guess what it is?/who he/she is? (anexo 3)</u> A seguir, e de forma a consolidar os conteúdos lecionados anteriormente e a praticar a oralidade de forma lúdica, os/as alunos/as vão realizar um jogo de adivinhas. Os/as alunos/as são divididos em grupos de 4 e um grupo de 5, cada grupo elege um/a porta-voz para dar respostas e outro para ir à frente e fazer adivinhar a palavra. O jogo desenvolve-se da seguinte forma: 1. Um/a aluno/a vai a frente e lê um cartão com uma palavra, como, por exemplo, as crianças do PPT, dreidel, menorah, la befana, etc.; 2. O/a aluno/a dá uma pista ao primeiro grupo; 3. O grupo conserta-se e dá uma resposta; 4. Se a resposta for errada, o/a aluno dá outra pista, mas ao grupo seguinte e assim sucessivamente até que a palavra seja adivinhada. 5. A seguir, vem outro/a aluno/a que segue os mesmos procedimentos. Primeiro, a professora dá um exemplo. Se os/as alunos/as realizarem a atividade fácil e rapidamente, dá-se duas rondas de palavras a adivinhar, ou seja, 8 palavras, caso contrário, faz-se só uma ronda de 4 palavras (uma para cada grupo).</p>	20 min	<p>Cartões para o Jogo <i>Can you guess what it is/who he/she is?</i> (anexo 3)</p>
<p><u>Conclusão: Let's celebrate.</u> De forma a criar ligação entre esta atividade e as atividades anteriores, a P. pergunta aos/as alunos/as como fariam para acolher estas crianças, se tivessem que organizar algum evento que reunisse as tradições de todos. A seguir, explica que vamos criar decorações para este evento, que vão ornamentar uma árvore, trazida por mim, como a árvore de Natal ou a "bodhi tree" dos Budistas. Os/as alunos/as recebem então cartolinas em branco e têm que criar decorações tendo em conta as diversas culturas e tradições abordadas. Para ajudar os/as alunos/as, a professora dá alguns exemplos, explicando que podem, por exemplo, utilizar os símbolos das religiões, personagens típicas ou, se conhecerem outras tradições, poderão também incluí-las para decorar a árvore.</p>		<p>Árvore de Natal, Cartolinas, lápis de cor, canetas de feltro, Velcro e bostik.</p>

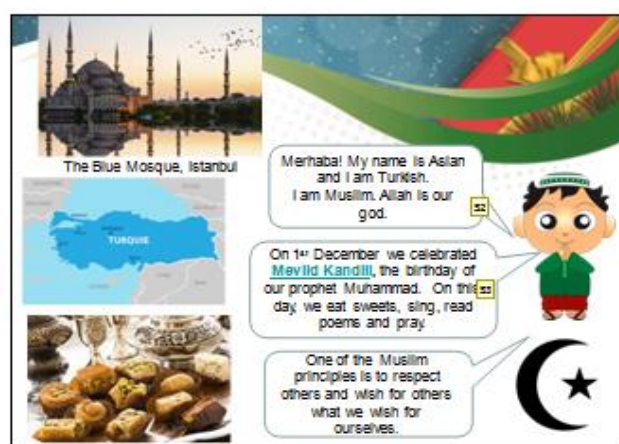
Assim que o/a aluno/a colocar uma decoração na árvore, terá de explicar qual foi a sua intenção/ideia.		
--	--	--

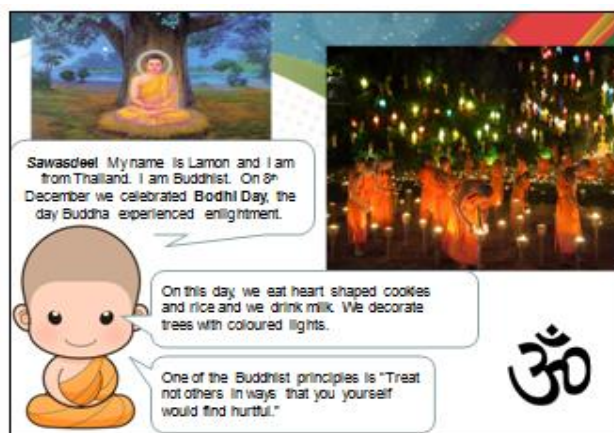
Bibliography:

- Dooley, J. & Evans, V. (2016). *Smiles 4.º ano Inglês 1.º ciclo*. Leiria: Leiria Livro/Express Publishing;
- Information and resources taken from the following websites:
 - [http://gradualdazzle.blogspot.pt/2009/12/;](http://gradualdazzle.blogspot.pt/2009/12/)
 - <https://www.gralon.net/articles/commerce-et-societe/services/article-les-traditions-de-noel-aux-antilles-9401.htm>
 - <https://www.portail-guadeloupe.com/noel-guadeloupe.html>
 - <http://www.islamicsupremecouncil.org/understanding-islam/spirituality/1--mawlid-an-nabi-celebration-of-prophet-muhammads-s-birthday.html>
 - <https://www.whychristmas.com/cultures/italy.shtml>
 - <https://www.doityourself.com/stry/bodhi-day>
 - <http://www.look4ward.co.uk/spirituality/do-buddhists-celebrate-christmas/>
 - <http://rhr.org.il/eng/iccis-golden-rule-poster/>
 - <https://disfruti.com/como-hacer-un-arbol-de-navidad-de-fieltro-diy/>

Anexos

Anexo 1: PPT – Festivities around the world









Anexo 2: Mini questionário de avaliação de conhecimentos

Nome: _____

Festivities around the world

<p>1. Associate the festivity to the religion:</p> <p>a. Christmas 1. Muslim</p> <p>b. Mawlid el-Nabi 2. Buddhist</p> <p>c. Hanukkah 3. Christian</p> <p>d. Bodhi day 4. Jewish</p>	<p>2. Associate the expression to its language:</p> <p>a. Merry Christmas 1. Portuguese</p> <p>b. Feliz Natal 2. French</p> <p>c. Buon Natale 3. English</p> <p>d. Joyeux Noël 4. Italian</p>
<p>3. Who brings presents to the Italian children?</p> <p>An old man called Santa Claus </p> <p>A nice witch called La Befana </p>	<p>4. What do children play during Hanukkah?</p> <p>cards </p> <p>dreidel </p>
<p>5. In Guadeloupe, people sing:</p> <p>les chantés de Nwel</p> <p>Christmas carols </p>	<p>6. Associate the symbol to its religion:</p> <p>a. Christianity 1. ✠</p> <p>b. Islam (Muslim) 2. ☾</p> <p>c. Judaism 3. ✚</p> <p>d. Buddhism 4. ॐ</p>

Anexo 3: Cartões para o jogo

Ezra



Aslan



Maura



Maélysse



Lamon



DREIDEL



MENORAH



LA BEFANA



BLANC-



MANGER



BUDDHA

Anexo 14: Planificação da 8.ª sessão

4.ºano

Lesson No:	Time available: 55 min	Date / Schedule: 30/01/2018 - 14h00 – 15h00
Class: 4 th grade	Nº. de alunos: 17	
Textbooks: <i>Smiles, 4</i> , Express Publishing	Formanda: Sandrine Marques Costa Professora de Inglês titular: Sónia Deus	
Subtopic: “Let’s get to know each other” Summary: - Reading the minipicturebooks received; - Interview		

Planificação da 8ª intervenção	
Metas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - ID4 – Intercultural domain: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Conhecer-se a si e ao outro
Competência intercultural	<p>Conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os objetivos das nossas viagens e projeto; - Identificar o país da criança do minilivro que recebeu; - Identificar saudações nas línguas dos países associados ao projeto eTwinning; - Identificar os conhecimentos adquiridos nomeadamente sobre o Outro. <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivar-se para conhecer o Outro linguística e culturalmente distinto. <p>Capacidades;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que a convivência com o Outro é enriquecedora; - Refletir sobre as atividades do projeto; - Expressar-se sobre as atividades realizadas e sobre o projeto em geral; - Refletir sobre os conhecimentos desenvolvidos.
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar conhecimentos e opiniões sobre o projeto eTwinning.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Ler o minilivro bilíngue recebido, referente ao projeto eTwinning; - Falar do que aprendeu sobre o Outro ao ler o minilivro que recebeu; - Partilhar opiniões sobre o Outro, como o desejo de o conhecer, aspetos que o possam surpreender.
Métodos e instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta participante – notas de campo; - Análise das respostas dos/as alunos/as – ficha de autoavaliação; - Videogravação; - Formulação de gráficos pela aplicação da Escala de Leuven: análise de evidências referentes ao discurso verbal e não-verbal dos/as alunos/as.

PROCEDIMENTOS, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	TEMPO	RECURSOS
<p><u>Introdução</u></p> <p style="text-align: right;">Prof. ⇄ Alunos/as</p> <p>De forma a contextualizar a entrevista, é explicado aos/às alunos/as o que irão fazer nesta sessão, isto é, ser entrevistados. Inicialmente são formuladas perguntas de recontextualização dos objetivos do projeto de investigação.</p>	10 min	<p>Minilivros recebidos</p> <p>Inquérito por entrevista (anexo 1)</p>
<p><u>Desenvolvimento:</u></p> <p style="text-align: right;">Prof. ⇄ Alunos/as</p> <p>Na segunda parte da entrevista, divide-se a turma em pequenos grupos e segue-se uma entrevista aos/às alunos/as mais direcionada e individual.</p> <p>Nesta parte da entrevista, os/as alunos respondem a perguntas que focam o projeto eTwinning e os conhecimentos desenvolvidos sobre o Outro.</p>	40 min	
<p><u>Conclusão</u></p> <p>Finalmente, conclui-se a entrevista com perguntas que permitem fazer um balanço do caminho percorrido pelos/as alunos/as até à data.</p>	10 min	

Anexo 1: Guião da entrevista aos/às alunos/as

Tema	Promoção de uma educação intercultural através da realização de um projeto de encontro com o Outro linguística e culturalmente diferente.
Metodologia	Entrevista centrada, videogravada e realizada em pequenos grupos. A entrevista está organizada em blocos temáticos que poderão ser reformulados e/ou ampliados de acordo com as respostas obtidas.
Duração prevista	Aproximadamente 55 minutos.
Estrutura da entrevista	Entrevista dividida em 3 partes: <ul style="list-style-type: none"> - 1ª parte: contextualização: realizada com a turma toda; - 2ª parte: depois da leitura dos minilivros, averiguação dos conhecimentos desenvolvidos sobre o Outro; - 3ª parte: balanço final
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar a entrevista, lembrando o que realizámos nas nossas sessões e explicando que se pretende realizar um balanço do caminho percorrido; • Solicitar a ajuda dos/as entrevistados/as e motivá-los para a entrevista; • Explicar os procedimentos (gravação, constituição de pequenos grupos e realização da entrevista).

	<ul style="list-style-type: none"> Agradecer a colaboração dos discentes e da professora generalista.
--	--

Questões

1ª parte: Contextualização (à turma)	
Questões	Objetivos
Qual foi o objetivo das nossas viagens?	Refletir sobre as atividades desenvolvidas e o seu objetivo principal.
Que países participaram no projeto?	Recordar os países participantes no projeto eTwinning.
Qual era o nome do nosso projeto? O que significa?	Recordar o objetivo do projeto, isto é, conhecer-se um ao Outro.

2ª parte: Conhecimentos e atitudes desenvolvidos sobre o Outro (aos minigrupos de alunos/as)		
Questões	Objetivos específicos	Objetivos gerais
Relembra-se das saudações nas línguas dos nossos parceiros?	Identificar os conhecimentos dos/as discentes sobre o Outro. (pergunta feita à turma)	Identificar os conhecimentos adquiridos pelo/a aluno/a nomeadamente sobre o Outro.
De que país o/a menino/a do livrinho que te calhou?	Saber se consegue identificar o país de onde vem o amigo do livro que o aluno recebeu.	
O que aprendeste sobre esse/a menino/a?	Saber o que reteve da sua leitura, que aspetos recordou melhor.	
Houve algum aspeto que te surpreendeu?	Saber se ficou surpreendido com algum costume ou hábito do Outro.	
Gostaste do livrinho que recebeste?	Conhecer a opinião do/a aluno/a sobre o minilivro que recebeu.	Apreciar a atitude do/a discente quanto à sua abertura de espírito (vontade de conhecer o Outro e de interagir com ele/a).
Gostarias de conhecê-lo pessoalmente? Porquê?	Saber se estaria motivado em encontrar pessoalmente o Outro e as razões que o motivam.	
O que lhe dirias e farias com ele?	Saber se ficaria inibido perante o encontro com o Outro ou se pelo contrário se demonstraria entusiasmo e iniciativa.	

Gostarias de visitar o lugar e o país onde vive? Porquê?	Saber se revela curiosidade em conhecer a realidade geográfica do Outro.	
---	--	--

3ª parte: Balanço final	
Questões	Objetivos
Gostariam de dar continuidade ao projeto? Porquê?	Saber se o/a discente ficou motivado/a com o projeto e se gostaria de desenvolver mais atividades com os parceiros.
Que atividade gostariam de realizar?	Conhecer ideias de atividades a realizar no âmbito de um projeto semelhante.
Para concluir, gostariam de acrescentar algo mais?	Saber se o/a discente tem mais algo a referir ou alguma opinião que gostaria de partilhar.

Anexo 15: Planificação da 9.ª sessão

4.ºano

Lesson No:	Time available: 55 min	Date / Schedule: 12/02/2018 - 11h00 – 12h00
Class: 4 th grade	Nº. de alunos: 17	
Textbooks: <i>Smiles, 4</i> , Express Publishing	Formanda: Sandrine Marques Costa Professora de Inglês titular: Sónia Deus	
Subtopic: “Let’s get to know each other” Summary: - Let’s get to know each other – skype session		

Planificação da 8ª intervenção	
Metas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - ID4 – Intercultural domain: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Conhecer-se a si e ao outro
Competência intercultural	<p>Conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar saudações em língua italiana. <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivar-se para conhecer e contactar com o Outro linguística e culturalmente distinto. <p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que a convivência com o Outro é enriquecedora; - Interagir de forma simples com o Outro; - Refletir sobre os conhecimentos desenvolvidos.
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com o Outro; - Partilhar cultura musical em língua inglesa e na língua nativa dos intervenientes da sessão por skype.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Saudar em língua inglesa, portuguesa e italiana; - Apresentar-se, dando informação base sobre si; - Dar a conhecer uma canção em língua portuguesa e outra bilingue; - Interagir com o Outro;
Métodos e instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta participante – notas de campo; - Análise das respostas dos/as alunos/as – ficha de autoavaliação; - Videogravação; - Formulação de gráficos pela aplicação da Escala de Leuven: análise de evidências referentes ao discurso verbal e não-verbal dos/as alunos/as.

PROCEDIMENTOS, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	TEMPO	RECURSOS
<p><u>Introdução</u></p> <p style="text-align: right;">Prof. ⇔ Alunos/as</p> <p>Os/as alunos/as saúdam a professora. É lhes explicado os procedimentos da sessão por skype.</p>	5 min	<p>Computador, ligação à Internet, colunas, webcam, microfone, videoprojetor.</p>
<p><u>Desenvolvimento:</u></p> <p style="text-align: right;">Prof. ⇔ Alunos/as</p> <p>Primeiro, conectamo-nos ao skype e fazemos uma videochamada com a turma parceira da Itália.</p> <p>Os/as alunos/as e professoras saúdam-se em língua inglesa e nas suas respectivas línguas nativas. A seguir, os/as alunos/as cantam as canções nas respectivas línguas inglesa e nativas, acompanhando-as das suas coreografias.</p> <p>Partilham-se algumas impressões sobre as prestações de cada turma.</p>	30 min	
<p>A seguir, cada aluno/a apresenta-se recorrendo à língua inglesa, dizendo o seu nome, idade e poderá completar com mais informações se desejar.</p> <p>Finalmente, é dado algum tempo aos/às discentes para que possam interagir uns com os outros, partilhando impressões sobre os minilivros que receberam ou ainda sobre os seus gostos pessoais.</p>	20 min	
<p><u>Conclusão</u></p> <p>Finalmente, despedimo-nos e encerramos a sessão por skype. Depois de terminar a videochamada, os/as alunos/as partilham as suas opiniões e impressões sobre a experiência vivenciada.</p>	5 min	

Anexo 1 – Canção bilingue cantada pelos/as nossos/as discentes

Try Everything	Recomeçar
I messed up tonight	Hoje correu mal
I lost another fight	Perdi mais uma vez
I still messed up but I'll just start again	Mas não vou ficar triste e desistir
I keep falling down	E se eu cair
I keep on hitting the ground	Não vou ficar no chão
I always get up now to see what's next	Tenho sonhos neste meu coração
Birds don't just fly	As aves sabem
They fall down and get up	cair e voar
Nobody learns without getting it wrong	Ninguém aprende sem um dia errar
I won't give up, no I won't give in	Não vou perder, não vou desistir

Till I reach the end	Até conseguir
And then I'll start again	E recomeçar
No I won't leave	Não irei ceder
I wanna try everything	Eu quero arriscar
I wanna try even though I could fail	Eu vou conquistar o meu lugar
2x	2x
Oh oh oh oh Try everything	Oh oh oh oh Recomeçar
3x	3x

Anexo 2 – Refrão da canção “Peguei trinquei” cantada pelos/as nossos/as discentes

*Peguei, trinquei e meti-te na cesta, ris e dá-me a volta à cabeça
Vem cá tenho sede, quero o teu amor d'água fresca
Peguei, trinquei e meti-te na cesta, ris e dá-me a volta à cabeça
Vem cá tenho sede, quero o teu amor d'água fresca, ohoh...*

Anexo 3 – Canção cantada pelos/as discentes italianos/as em língua italiana

NON MI AVETE FATTO NIENTE

(di Ermal Meta e Fabrizio Moro aiutati da Andrea Febo)

*Al Cairo non lo sanno che ore sono adesso
Il sole sulla Rambla oggi non è lo stesso
In Francia c'è un concerto
La gente si diverte
Qualcuno canta forte
Qualcuno grida a morte
A Londra piove sempre ma oggi non fa male
Il cielo non fa sconti neanche a un funerale
A Nizza
Non mi avete fatto niente
Questa è la mia vita che va avanti
Oltre tutto, oltre la gente
Non mi avete fatto niente
Non avete avuto niente
Perché tutto va oltre le vostre inutili guerre*

*C'è chi si fa la croce
E chi prega sui tappeti
Le chiese e le moschee
L'imàm e tutti i preti
Ingressi separati nella stessa casa
Miliardi di persone che sperano in qualcosa
Braccia senza mani
Facce senza nomi
Scambiamoci la pelle
In fondo siamo umani
Perché la nostra vita non è un punto di vista
E non esiste bomba pacifista
Non mi avete fatto niente
Non mi avete tolto niente
Questa è la mia vita che va avanti
Oltre tutto, oltre la gente
Non mi avete fatto niente
Non avete avuto niente
Perché tutto va oltre le vostre inutili guerre
Le vostre inutili guerre
Cadranno i grattacieli
E le metropolitane
I muri di contrasto alzati per il pane
Ma contro ogni terrore che ostacola il cammino
Il mondo si rialza
Col sorriso di un bambino
Non mi avete fatto niente
Non avete avuto niente
Perché tutto va oltre le vostre inutili guerre
Non mi avete fatto niente
Le vostre inutili guerre
Non mi avete tolto niente
Le vostre inutili guerre*

*Sono consapevole che tutto più non torna
La felicità volava
Come vola via una bolla*

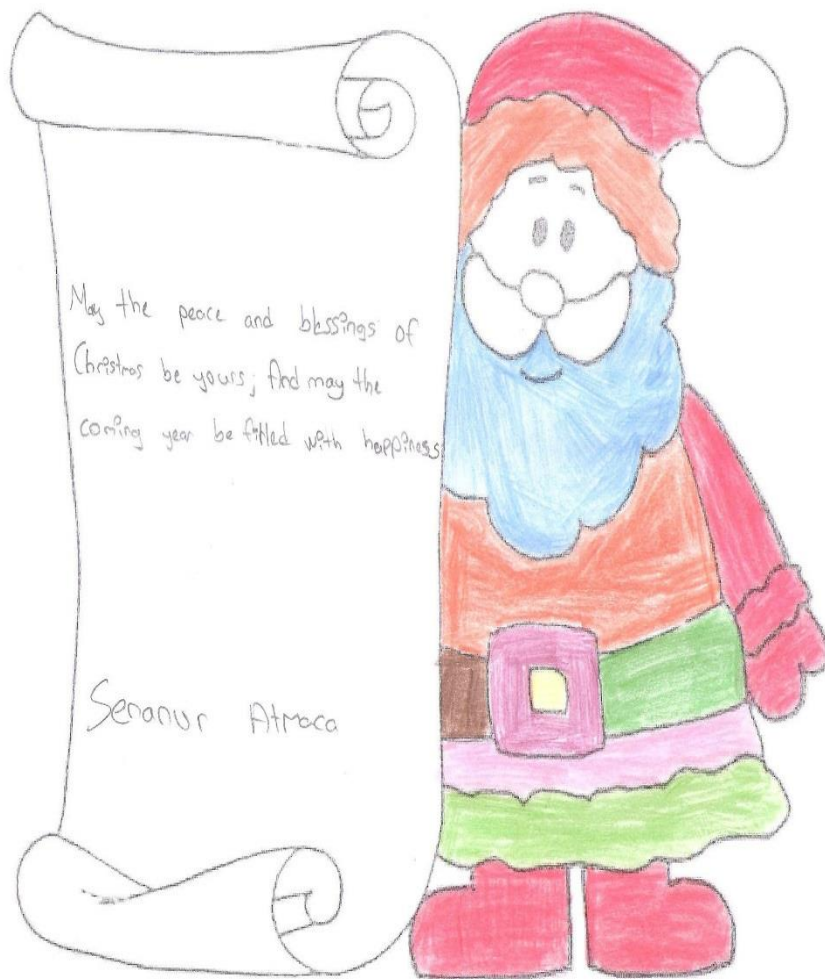
Anexo 4 – Canção cantada pelos/as discentes italianos/as em língua inglesa



<https://www.youtube.com/watch?v=ByuXorf259s&feature=youtu.be>

Anexo 16: Desenhos e mensagens de Natal enviados pela Turquia



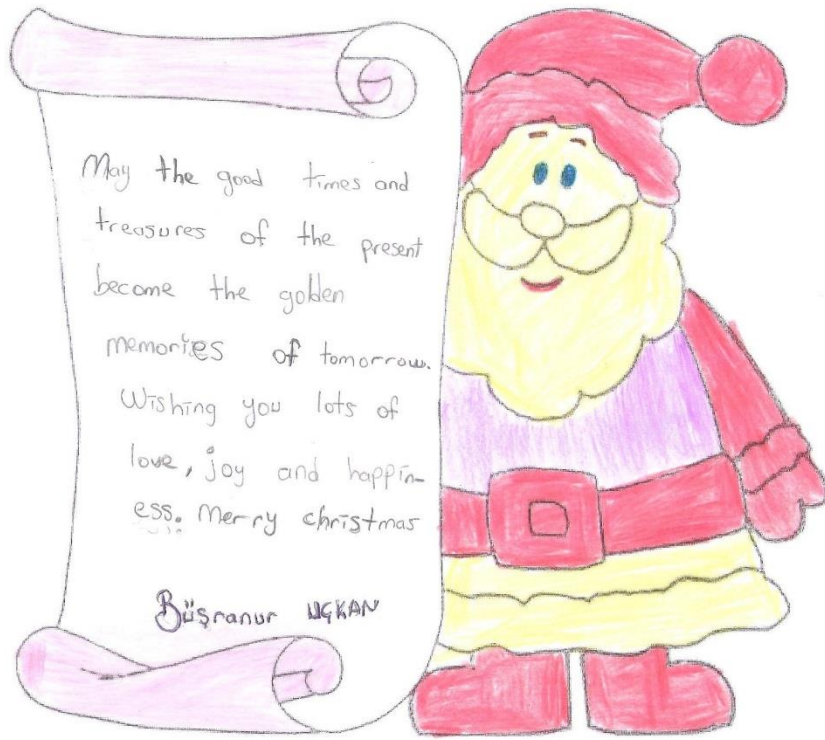




Somet
GASAL









May your Christmas
sparkle with moments of
love, laughter and good
will, and may the year
ahead be full of contentment
and joy. Have a merry
Christmas!

Mirgena Göksen

